



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - PPGEF

GRACIELE PEREIRA LEMOS

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL: uma
experiência em construção.

Brasília
2019

GRACIELE PEREIRA LEMOS

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL: uma
experiência em construção.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa

Brasília
2019

GRACIELE PEREIRA LEMOS

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL: uma
experiência em construção.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Física da Faculdade de Educação Física
da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.
Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da
Educação Física, Esporte e Lazer.

Brasília, Agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr Jonatas Maia da Costa
PPGEF-UnB

Prof Dr Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo
PPGEF-UnB

Prof Dr Andréa Versuti
FE- UnB

Prof Dr Ingrid Dittrich Wiggers
PPGEF-UnB

Dedico este trabalho a Sara e Caio, meus amados filhos, que me ensinam sobre a infância em uma perspectiva para além dos livros. E aos meus alunos da Educação Infantil, que me fizeram compreender o quanto se faz necessário estudar para somar com eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por ter me guiado na realização de mais essa conquista. Ele que é o caminho, a verdade e a vida.

Agradeço ao meu esposo Marcos, pelo apoio e companheirismo ao longos desses dois anos, sobretudo nessa reta final, com um bebê recém nascido, não foi fácil, mas está acabando.

Agradeço a minha filha linda e amorosa, que desde os dois anos tem dividido minha atenção com a "UnB", a mamãe precisa estudar muito para responder suas perguntas.

Agradeço ao meu pequeno companheiro Caio, que me acompanhou de perto nesse último ano de estudos, filho você foi um Lord com a mamãe.

Agradeço aos meus pais amados, pela minha vida e a das minhas irmãs e por todo amor dispensado a nós por todos esses anos.

Agradeço às minhas irmãs, por todo apoio e suporte.

Agradeço à minha mãe e a minha querida irmã Joelma, por cuidarem dos meus tesouros, nas incontáveis vezes que eu precisei me ausentar para estudar.

Agradeço ao meu orientador Jonatas, pelo apoio e pela forma humana, com que conduziu esse processo de formação do Mestrado.

Agradeço à minha parceira de mestrado, Kênia, pela companhia e amizade ao longo desses dois anos.

Agradeço à Andréa Versuti e ao Pedro Osmar, pelas preciosas contribuições na qualificação.

Agradeço ao CEI 01 de Planaltina e a todos os amigos que lá conquistei, pelas belíssimas recordações e aprendizados conquistados e por todo o carinho comigo.

Agradeço aos professores: Dulce Filgueira, Lino Castellani, Ingrid Dittrich, Jonatas Maia e Maria Fernanda Cavaton, pela oferta das disciplinas, que qualificaram a minha formação.

Agradeço aos amigos que o mestrado me presenteou: Jéssica, Lívia, Pâmela, Aline, Juliana, Emanuelli, obrigada pelos momentos que partilhamos juntos.

Agradeço aos servidores da FEF: Josino, José Carlos, Henrique, Juliana, obrigada pelo apoio.

Agradeço à SEDF, por me conceder o afastamento remunerado para que eu pudesse cursar o mestrado.

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI), na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), implementada pelo Projeto Educação com Movimento (PECM), a partir de um estudo de abordagem qualitativa, em três escolas dessa rede de ensino. O problema orientador dessa pesquisa, pode ser formulado da seguinte maneira: Como vem sendo construída a experiência dos Professores de EF atuantes na EI e inseridos no PECM da SEDF? O objetivo geral do estudo é, portanto, compreender o panorama atual da EF na EI na SEDF. Os objetivos específicos consistiram em: identificar o percurso histórico da EI no Brasil e os atuais condicionantes legais; apresentar a relação da EF com a EI segundo os estudos científicos; identificar as propostas curriculares que fundamentam a sistematização dos conteúdos na EI e como elas podem contribuir para seleção de conteúdos pelo professor de EF. O trabalho de campo teve duração de seis meses, entre a autorização para ir nas escolas e organização dos dados produzidos, o que possibilitou a construção das seguintes categorias de análise: formação e a experiência com a EF escolar; organização do trabalho na escola; espaços e materiais disponíveis; relação com as professoras regentes; a EF no PPP da escola; a relação com o currículo da EI e a sistematização dos conteúdos e práticas pedagógicas. Tais categorias emergiram das entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professores, dos registros e anotações resultantes das observações realizadas e da revisão de literatura acerca dos aspectos que constituem o problema de pesquisa. As questões suscitadas pela análise realizada permitiram compreender que, a experiência da EF na EI nas escolas investigadas tem sido positiva, pois tanto as escolas têm se esforçado em adequar a sua dinâmica para que os professores se sintam acolhidos, quanto os professores de EF, têm se mostrado satisfeitos com o fruto do trabalho realizado com as crianças e demonstram vontade de permanecerem nas suas respectivas escolas. Entretanto as problemáticas, enunciadas em cada uma das categorias, atestam a necessidade de sejam realizados mais estudos que produzam apontamentos para qualificar cada vez mais a inserção da EF na EI.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Infantil, SEDF, PECM.

ABSTRACT

This dissertation has as object of study the Physical Education in the Early Childhood Education in the Secretary of Education of the Federal District, implemented by the Education with Movement Project, from a qualitative approach study, in three schools of this education network. The guiding problem of this research can be formulated as follows: How is the experience of Physical Education teachers working in early childhood education and inserted in the Education with Movement Project of the Federal District Department of Education? The general objective of the study is, therefore, to understand the current panorama of Physical Education in Early Childhood Education at the Department of Education of the Federal District. The specific objectives were: to identify the historical course of early childhood education in Brazil and the current legal constraints; to present the relationship between Physical Education and Early Childhood Education according to scientific studies; identify the curriculum proposals that underlie the systematization of contents in early childhood education and how they can contribute to the selection of contents by the physical education teacher. The fieldwork lasted six months, between authorization to go to schools and organization of the data produced, which allowed the construction of the following categories of analysis: training and experience with school Physical Education; organization of work at school; spaces and materials available; relationship with the teaching teachers; Physical Education in the school Pedagogical Political Project; the relation with the preschool curriculum and the systematization of the contents and pedagogical practices. These categories emerged from interviews with three teachers, records and notes resulting from observations and literature review about the aspects that constitute the research problem. The questions raised by the analysis made it possible to understand that the experience of Physical Education in Early Childhood Education in the investigated schools has been positive, as both schools have been striving to adjust their dynamics so that teachers feel welcomed, as teachers of Education Physics, have been satisfied with the fruit of the work done with the children and show willingness to stay in their respective schools. However, the problems listed in each of the categories attest to the need for further studies to produce notes to further qualify the inclusion of Physical Education in Early Childhood Education.

Keywords: Physical Education, Early Childhood Education, Federal District Department of Education, Education with Movement Project.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 — Proposições metodológicas para o 1º ciclo do Ensino Fundamental. | 57 |
| Quadro 2 — Esquema do processo de Ensino da Concepção Emancipatória. | 60 |
| Quadro 3 — Número de escolas que oferecem Ensino Infantil na rede pública e conveniada do DF por CRE. | 90 |
| Quadro 4 — Matrículas da Educação Infantil, por CRE Rede Pública e Rede Conveniada | 91 |
| Quadro 5 — Relação das escolas de Educação Infantil atendidas pelo PECM 2018 | 102 |
| Quadro 6 — Informações sobre a formação e experiência dos professores | 109 |
| Quadro 7 — Informações sobre a condição de atuação do Prof 1 | 115 |
| Quadro 8 — Informações sobre as condições de atuação do Prof 2 | 116 |
| Quadro 9 — Informações sobre a atuação do Prof 3 | 116 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| APEF-DF | Associação dos Professores de Educação Física do Distrito Federal |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAQ | Custo Aluno Qualidade |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CEINT | Coordenação de Educação Integral |
| CEPI | Centros de Educação da Primeira Infância |
| CF | Constituição Federal |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COEDI | Coordenação Geral de Educação Infantil |
| CRE | Coordenação Regional de Ensino |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEF-FEDF | Divisão de Ensino Fundamental da Fundação Educacional |
| DETRAN | Departamento Estadual de Trânsito |
| DF | Distrito Federal |
| EAPE | Subsecretaria de Formação Continuada dos Professores da Educação |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EF | Educação Física |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EM | Ensino Médio |
| FAO | Fundo das Nações para a Alimentação |
| FDE | Fórum Distrital de Educação |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FS | Faculdade de Saúde |
| GDF | Governo do Distrito Federal |
| GEFID | Gerência de Educação Física e Desporto Escolar |
| GEPAFI | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Física para Idosos |

| | |
|-----------|--|
| IPAÍ -RJ | Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| OPS | Organização Pan-americana de Saúde |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano Distrital de Educação |
| PECM | Projeto Educação com Movimento |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGEF-UnB | Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROEITI | Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral |
| PROETI | Programa de Educação em Tempo Integral |
| RCNEI | Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil |
| RMEF | Rede Municipal de Ensino de Florianópolis |
| SEDF | Secretaria de Educação do Distrito Federal |
| SINPRO-DF | Sindicato dos Professores do Distrito Federal |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| SOE | Serviço de Orientação Especializada |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Criança |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | MEMORIAL | 12 |
| 2 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 20 |
| 3.1 | EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS | 20 |
| 3.2 | EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS NORMATIVOS | 30 |
| 3.3 | EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 42 |
| 3.4 | SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS | 62 |
| 4 | METODOLOGIA | 80 |
| 4.1 | O PROBLEMA DE PESQUISA | 80 |
| 4.2 | NATUREZA DA PESQUISA | 83 |
| 4.3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO: PRODUÇÃO DE DADOS | 84 |
| 4.4 | A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DF | 90 |
| 4.5 | O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF | 95 |
| 4.6 | O PROJETO EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO | 97 |
| 4.7 | ESCOLAS | 102 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 108 |
| 5.1 | OS PROFESSORES | 108 |
| 5.2 | FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ... | 111 |
| 5.3 | ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA | 115 |
| 5.4 | ESPAÇOS E MATERIAIS DISPONÍVEIS. | 119 |
| 5.5 | RELAÇÃO COM AS PROFESSORAS REGENTES | 123 |
| 5.6 | EF NO PPP DA ESCOLA. | 126 |
| 5.7 | A RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. | 128 |
| 5.8 | SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA | 131 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 138 |
| | REFERÊNCIAS | 141 |
| | APÊNDICE A — ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA (PROFESSOR) | 147 |

1 MEMORIAL

A construção desse projeto de pesquisa guarda relação com a minha trajetória na Educação Física. Com intuito de situar o leitor sobre os acontecimentos e os sentimentos que me fizeram chegar ao mestrado, escrevi este memorial.

Entrei no curso de Educação Física da UnB, no 2º semestre de 2005. Essa escolha se deu por afinidade com as disciplinas do Plano de Curso, que eu estudei criteriosamente e pelo meu interesse em fazer algo, que estivesse atrelado à promoção de saúde. Nessa época, meu foco era trabalhar com os grupos especiais: idosos, hipertensos, diabéticos.

Nos três primeiros semestres da graduação, cursei e me identifiquei com as disciplinas de anatomia, fisiologia, medidas antropométricas, participei do GEPAFI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Física para Idosos), Doce Desafio (Projeto de atenção aos diabéticos) e estava decidida a seguir esse caminho. Mas, no 4º semestre iniciei as disciplinas voltadas para licenciatura e foi ali, em meio as aulas na Faculdade de Educação, que pude ter contado com as discussões sobre a organização da educação no Brasil, li Darcy Ribeiro, Paulo Freire e vi nascer em mim um outro sentido para minha formação: a escola.

Dediquei-me as disciplinas, procurava cursá-las com os professores considerados mais exigentes e no primeiro concurso que fiz em 2008, passei. Fui classificada no cadastro reserva. Daí em diante, centrei meus esforços em me preparar para atuar como professora de Educação Física na rede Pública do Distrito Federal, realidade que conhecia de perto, por ter cursado maior parte do Ensino Fundamental e o todo o Ensino Médio em instituições de Ensino Público. Fiz meus estágios de observação e docência, na Escola Parque 210 Norte e Escola Classe 304 Norte, respectivamente, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa época, o currículo vigente só nos proporcionava viver a experiência da escola, a partir do 7º semestre, depois de cursar todas as metodologias esportivas tidas como obrigatórias. Guardo com carinho, o que aprendi durante a graduação com os professores: Odiel Aranha, Alexandre Rezende, Ronaldo Pacheco, Tadeu Monteiro, Juarez Sampaio, Ingrid Dietrich, Rossana Benck, Jorge Serique, Luiz Cesar. Concluí o curso no 2º semestre de 2009, e iniciei a especialização em Educação Física escolar em 2010, oferecida pela UnB em parceria com Secretaria de Educação.

Em setembro do mesmo ano fui nomeada para assumir o cargo de Professora de Educação Física no concurso. Tive a oportunidade de ocupar uma vaga na escola onde tinha concluído o Ensino Fundamental, o que me motivou bastante de início. No entanto, o que parecia ser uma ótima oportunidade de retomar as raízes, colocar meus conhecimentos adquiridos em prática e vivenciar o cotidiano escolar sobre outra ótica, se tornou uma frustração. Entrei na escola em setembro e a encontrei em crise, muitos dos professores que me deram aula ainda estavam lá, em vias de se aposentar, alguns desmotivados, outros cansados.

A estrutura da escola se encontrava bem desgastada pelo tempo, os alunos que a frequentavam vinham de diferentes bairros da cidade, inclusive da zona rural. Não me senti acolhida nem pelos meus colegas, quase ninguém falava comigo, nem pelos alunos que gostavam do professor de contrato que eu substituí. Mas como o ano ainda não havia acabado, em dezembro, fui surpreendida pela notícia de que eu deveria trocar de escola novamente, pois por engano, haviam me colocado em uma vaga de professor efetivo que estava de atestado e ele retornaria em breve.

Mais uma vez, me vi entrando em uma escola, tomando o lugar de outro professor e tendo que lidar com situações não muito agradáveis. Devido a todas essas experiências, do meu primeiro contato com a realidade escolar, em 2011 quando tive novamente a oportunidade de escolher outra escola para atuar, decidi por uma vaga em uma escola mais distante da minha casa, que contava com uma boa estrutura física e tinha um grupo de trabalho coeso. Trabalhei com os anos finais do Ensino Fundamental, pude realizar projetos e colocar em prática com os alunos muito do que eu aprendi durante a graduação e na especialização de Educação Física escolar, inclusive meu trabalho final do curso foi desenvolvido lá.

Recordo-me que na época, o professor Alexandre Rezende, meu orientador no trabalho final, me perguntou se eu não tinha interesse em participar da seleção para o mestrado e eu respondi, que queria ter mais experiência e partir para o mestrado com alguma inquietação fruto do meu trabalho. Nesta escola, vivenciei a oportunidade de ser coordenadora, participei ativamente da implantação da Gestão Democrática na escola e pude aprender que a realidade escolar, exige de nós muito mais do que poderia supor. Por vezes me deparei com situações em que além dos meus conhecimentos acadêmicos, me foi solicitada sensibilidade, diálogo e amorosidade, valores imprescindíveis ao nosso ofício e tão evidentes nas leituras de Paulo Freire.

Em 2013, descobri que a escola de Educação Infantil que havia sido recém-inaugurada, próxima a minha casa, tinha duas vagas para professor de Educação Física e que estas ainda não haviam sido preenchidas. Não tive dúvidas. Inscrevi-me no processo de remanejamento e para minha felicidade consegui bloquear uma das vagas. A escola, contava com essas carências de Educação Física por fazer parte do PROETI (Programa de Educação em Tempo Integral), as crianças ficavam 10h na escola e por esse motivo, o projeto contemplava a presença de professores de outras especialidades para compor sua equipe pedagógica. Embora estivesse muito empolgada com a oportunidade, também estava insegura, pois durante a graduação, não havia cursado nenhuma disciplina que tratasse exclusivamente de Educação Infantil e nem fiz estágios com essa faixa etária.

Em 2014 iniciei o trabalho no Centro de Educação Infantil 01 de Planaltina, e para minha sorte, chegou uma professora tão disposta e entusiasmada com a oportunidade como eu. Juntas procuramos livros, relatos de experiência e não achamos um material que fosse

relevante e respondesse aos inúmeros questionamentos que tínhamos. A solução foi nos debruçar sobre o Currículo em Movimento para Educação Infantil, conversar com as professoras mais experientes, na pretensão de entender como elas se comunicavam e abordavam as crianças. Teríamos que ir ao encontro dos pequenos, prontas para apreender.

Atendíamos 12 turmas, de 4 e 5 anos de idade, as primeiras aulas com as crianças superaram todas as minhas expectativas, elas foram extremamente receptivas com a nossa proposta de aula que consistia em: brincar, aprender movimentos novos e desafios. Sem dúvidas os maiores ensinamentos do trabalho com os pequenos, foram eles que me proporcionaram: quando me apresentavam soluções práticas que eu não conseguia enxergar, quando gostavam tanto da aula que pediam para não acabar ou quando pediam uma aula todinha, para simplesmente correrem até cansar. A sinceridade despreziosa, a energia que não tem fim, a dependência para amarrar os sapatos ou desabotoar a roupa, exigiam um cuidado e atenção próprios desta fase.

O espaço destinado para as aulas era o pátio da escola, um lugar amplo e coberto, não tínhamos muitos materiais, mas a direção se mostrou muito solícita e acabamos reunindo alguns pneus, bolas, cordas, colchonetes, bambolês e um som portátil para nos auxiliar. Uma das primeiras dificuldades que enfrentamos, foi a rotina de cuidados que a escola em tempo integral demandava, pois acabava chocando com os nossos horários de aula. Logo foram feitas algumas mudanças, até encontrarmos um horário que conciliasse a rotina de cuidados (alimentação, banho e soneca) com as atividades. Por conta dessa rotina de cuidados a nossa regência deixou de ser 40h como as demais professoras, e passou a ser 20/20. Dávamos aula três dias pela manhã e à tarde, coordenávamos em um dia e folgávamos no outro.

Essa condição limitava nossos momentos de interação com as professoras regentes, e de certa forma era cansativo quando dávamos aula o dia todo. Mesmo em meio às dificuldades, realizamos muitas atividades divertidas com as crianças: brincamos de roda, pique pega, pula corda, amarelinha, bola, caça ao tesouro. Engravidei nesse ano e só trabalhei até setembro, quando estava com 7 meses, pois a rotina de aulas com as crianças era por demais exigente.

Em 2015, retornei da licença maternidade em agosto, e nesse período realizamos um projeto de brincadeiras tradicionais envolvendo toda a escola e sua culminância foi uma exposição, onde as crianças apresentavam a brincadeira com a qual tinham trabalhado e produzido material a respeito. Em 2016, sentimos a necessidade de estruturar melhor, a sequência e os conteúdos que trabalhávamos com as crianças, pois nos anos anteriores para conciliar o nosso planejamento com o das professoras regentes, acabávamos abrindo mão dessa estruturação.

Construímos uma ementa, no qual no primeiro semestre era priorizado um trabalho de reconhecimento corporal, exploração dos movimentos que o corpo permitia, experiências e exploração dos sentidos, brincadeiras que envolviam todos. No segundo semestre foram

introduzidos objetos e elementos de manipulação: bolas, bambolês e cordas para serem utilizados individualmente e coletivamente. Nesse mesmo ano, a professora que trabalhava comigo, desde o início, engravidou, saiu de licença e acabou mudando para outra escola, uma mais próxima de sua casa.

Em 2017, a demanda por vagas de Educação Infantil praticamente dobrou e o CEI 01 deixou de funcionar em período integral, para atender em dois turnos: matutino e vespertino. Inicialmente a escola perdeu as vagas de Educação Física, por não fazer mais parte do PROETI. Por outro lado, como o PECM (Programa Educação com Movimento) desde 2016 passara a atender também as escolas de Educação Infantil a diretora conseguiu que eu permanecesse. Com esta mudança, passei a não trabalhar mais junto com o outro professor de Educação Física e voltei a ter a regência de 40h, o que facilitava bastante minha interação com as professoras de atividades.

A diretora me convidou para escrever um texto explicando o funcionamento da Educação Física na escola para colocar no PPP e em meio à produção desse texto, me pude refletir acerca da ementa que havíamos construído no ano anterior, esses questionamentos sobre a nossa tentativa de estruturar os conteúdos, fez com que a vontade de tentar o mestrado fosse reacendida. Foi então que, construí meu projeto de pesquisa e me inscrevi na seleção, fui aprovada e consegui o afastamento em 30 de agosto de 2017.

2 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI), na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), implementada pelo Projeto Educação com Movimento (PECM), a partir de um estudo de abordagem qualitativa, em três escolas dessa Rede de Ensino.

O problema orientador dessa pesquisa, pode ser formulado da seguinte maneira: Como vem sendo construída a experiência dos Professores de EF atuantes no EI e inseridos no PECM da SEDF?

O objetivo geral do estudo é, portanto, compreender o panorama atual da EF na EI nesta Rede de Ensino. A delimitação do problema, permitiu desdobrar essa questão norteadora da pesquisa de âmbito geral, em outras questões, que possibilitam o entendimento do leitor sobre o que pretendo investigar de forma específica.

Nesse sentido com esse estudo pretendo compreender:

A) Como se configurou o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e quais os atuais condicionantes legais desse nível de ensino?

B) Como vem se constituindo a relação da Educação Física com a Educação Infantil segundo os estudos científicos?

C) Quais as propostas curriculares que fundamentam a sistematização dos Conteúdos da Educação Infantil e como elas podem contribuir para seleção de conteúdos pelo professor de Educação física?

A escolha por este tema de pesquisa, foi motivada pela minha experiência como professora de EF na EI, no âmbito da SEDF. Trabalhar com crianças, era um desejo que me acompanhava desde minha formação, quando surgiu a oportunidade de lecionar EF em uma escola de EI, aproveitei sem hesitar. No entanto, as peculiaridades envolvidas no atendimento destinado as crianças, revelaram a fragilidade da minha formação, para atuar com este nível de ensino. Consciente das minhas lacunas, referentes a EI, e convencida da necessidade de voltar a estudar, elaborei um projeto de pesquisa fruto das minhas inquietações enquanto professora de EF na EI, para concorrer a uma vaga no mestrado do Programa de Pós Graduação de Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF- UnB).

A presente dissertação, é resultado do meu esforço, em qualificar a minha prática pedagógica e contribuir com os estudos, que relacionam a EF com a EI. O texto se encontra estruturado em quatro partes, são elas: referencial teórico, metodologia, resultados, discussão e as considerações finais.

O referencial teórico, retrata as bases conceituais que sustentam essa pesquisa. Ele vai abordar a EI, por meio de quatro enfoques distintos, são eles: apontamentos históricos, aspectos normativos, a relação entre a EF e a EI, enunciada pelos estudos científicos, e as propostas que fundamentam a sistematização de conteúdos na EI.

Os apontamentos históricos relacionam, a história das instituições de EI à história da sociedade e da família. No Brasil, a difusão das instituições que atendiam as crianças ocorreu por meio do assistencialismo, tanto que inicialmente essa prática não era reconhecida como direito e sim como concessão. Os jardins de infância que aqui se instituíram, por influência estrangeira, se configuravam como uma alternativa para educação dos filhos da elite. Dessa forma, as creches eram reconhecidas como estabelecimentos que tinham a finalidade de guardar e não de educar as crianças. Educar ficava a cargo dos jardins de infância, que era frequentado por crianças de famílias abastadas. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos pela Constituição Federal (1988), instituiu novas propostas para a EI, que preconizam a indissociação entre o cuidado e a educação nas instituições de EI.

A segunda seção do referencial teórico, se caracteriza pela apresentação dos aspectos, que fundamentam a oferta de EI em território nacional. Nela são evidenciados a conquista dos direitos da infância, resultante de intensa mobilização social que culminou, na inclusão de dispositivos sobre EI na Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, que inseriu a criança no âmbito dos direitos humanos; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que afirmou a EI como primeira etapa da Educação Básica; o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Distrital de Educação (PDE), que instituiu a universalização do atendimento das crianças a partir dos 4 anos de idade e a BNCC que estabelece uma base curricular para EI a ser seguida em todo território nacional.

São observados também, os documentos que circunscrevem especificamente sobre a EI: o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O RCNEI oferece subsídios para a organização da EI, nos estados e municípios, sua publicação foi considerada prematura, por não ter considerado os debates com os profissionais envolvidos com a EI. As DCNEI, propõem demandas para as instituições da área, especialmente em relação às Orientações Curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. Ambos se caracterizam como leituras obrigatórias, tanto o texto em si quanto as críticas direcionadas a eles, para os profissionais que atuam na EI, pois trazem concepções de currículo, de criança e de EI.

A relação entre a EF e EI, é pronunciada pela discussão dos apontamentos levantados por Debora Sayão, uma das precursoras no estudo da EF no âmbito da EI. As temáticas dissertadas nessa seção são: formação de professores; EF na EI: a busca por uma identidade; a prática pedagógica na EI; experiências com EI e as concepções pedagógicas da EF e a EI.

Sobre a formação de professores, é evidenciada a carência da discussão sobre o papel social daquilo que caracteriza a cultura da criança, e quando ela é tematizada, sua exploração fica restrita aos aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento. É nítida, a falta de vivências significativas da brincadeira, do jogo e do movimento no processo de formação discente, e o fortalecimento da abordagem de aspectos cognitivos. Os professores formados não dispõem de fundamentos que propiciem explorar com as crianças aspectos referentes ao movimento, a brincadeira, a expressão corporal, a imaginação.

O alcance da legitimidade da EF na EI, requer o reconhecimento da "cultura corporal do movimento" como o objeto de estudo da EF, o que delimita sua contribuição em termos de abordagem de conteúdos, mas não limita sua atuação. Sendo necessário o trabalho em parceria com o professor regente, com a finalidade integrar os planejamentos e propiciar uma formação abrangente para as crianças.

A prática pedagógica na EI, deve ser, norteadada pela observação e consideração da criança como um ser histórico, dotado de capacidade de compreensão e questionamento sobre o contexto no qual esta inserido. O professor de EF, deve organizar suas atividades, sendo sensível ao retorno que as crianças oferecem. É importante também, estabelecer uma relação de proximidade com a professora regente, tanto para conhecer o planejamento que ela realiza com os alunos, quanto pelas preciosas informações que ela detém sobre as crianças, uma vez que o adulto que tem maior proximidade com elas. O registro de tudo que é realizado com as crianças, é uma prática necessária, para subsidiar a avaliação do trabalho e também pode se configurar como uma fonte de consulta.

O conhecimento de outras experiências de EF na EI, permitiu identificar alguns pontos importantes: a necessidade de juntamente com a inserção da EF no EI, haver uma oferta de formação continuada e de discussão sobre as dificuldades encontradas no processo; o sucesso dessa inserção, reside na ênfase da parceria e do diálogo entre os professores, com objetivo de propiciar vivências significativas para as crianças; a garantia legal, de EF na EI, não diminui as dificuldades que os professores encontram ao iniciar seu trabalho em um nível de ensino, que não conta com prática de ensino consolidada; os estágios supervisionados, se configuram como oportunidade de vivenciar a realidade e utilizar os conhecimentos teóricos para fundamentar a sua prática com as crianças ainda na formação.

Quanto as concepções da EF na EI, a Concepção desenvolvimentista e a Concepção Construtivista estabelecem uma relação próxima com a EI, pois suas proposições guardam associação com o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. A psicomotricidade e a abordagem recreativa, não chegaram a se constituir como concepções de representatividade na EF, embora obtiveram prestígio nas práticas pedagógicas voltadas para a infância. A adoção de uma vertente crítica na EI, se mostra possível, ao se priorizar a participação oral das crianças, propiciando que durante as aulas elas expliquem, comentem, questionem, acompanhado de um retorno consciente e bem elaborado, ofertado pelo professor.

O referencial teórico é finalizado, com a aproximação à sistematização dos conteúdos na EI. A apreciação das diferentes propostas curriculares, oportunizou a identificação de que, algumas não consideram os conteúdos em sua organização, enquanto outras o assumem, como um dos eixos da proposta. Essa relação controversa com o conteúdo na EI, tem raízes históricas. Inicialmente na tentativa de se desvincular do viés assistencialista, que marcou a expansão do atendimento dado às crianças no Brasil, o conteúdo se fortaleceu na intenção de conferir legitimidade ao caráter educativo da EI. Posteriormente na intenção de desvincular a

EI, das práticas realizadas no Ensino Fundamental, o conteúdo foi suprimido das propostas, com a justificativa de que a valorização do mesmo possa prejudicar a criança nos seus direitos de brincar, experimentar e produzir culturas.

Na metodologia, apresento minhas decisões metodológicas adotadas para abordar e investigar o problema de pesquisa, descrevendo o trabalho de campo e os instrumentos de produção de dados escolhidos. Disponibilizo também informações, sobre a Educação Infantil no DF, o PECM e as escolas, nas quais realizei a pesquisa, com o intuito de respaldar entendimento a cerca do meu objeto de estudo.

Nos resultados e discussão, desvelo a descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante todo o processo da pesquisa. Apresento, dessa forma, o produto da pesquisa, subdivididos em sete categorias de análise: Formação e a experiência com a Educação Física escolar; organização do trabalho na escola; espaços e materiais disponíveis; relação com as professoras regentes; a EDF no PPP da escola; a relação com o currículo da Educação Infantil e a sistematização dos conteúdos. Este capítulo, expressa o meu esforço analítico para tornar compreensível, essa experiência da EF na EI da SEDF.

Nas considerações finais, faço uma síntese da discussão apresentada como produto da pesquisa e concluo, que a experiência na EI, tem se mostrado positiva, pois tanto os professores quanto as escolas envolvidas na pesquisa, demonstram satisfação com o trabalho que vem sendo realizado. Reitero o meu anseio de que o esforço em realizar esse trabalho, sirva de ponto de partida outras pesquisas, e que ele também possa contribuir com os colegas que trabalham com EI e aqueles que ainda se encontram em formação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Compreender a EI tal como acontece em nossas escolas nos dias de hoje, implica um olhar para o passado que traduza como se deu nossa atual compreensão de infância e quais fenômenos políticos e sociais estão envolvidos nessa conjuntura. Não há como estudar as instituições que cuidam da educação das crianças, sem estabelecer relações com a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e da história da educação em geral. Nesse sentido, esse capítulo oferece subsídios para o desvelamento da história da EI, em um primeiro momento levando em consideração seu âmbito geral. Para posteriormente, abarcar aspectos pontuais da realidade nacional.

Historicamente o surgimento da educação para criança está relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. Como propõe Bujes, (2001, p.14):

A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura.

Andrade (2010), enriquece esse ponto de vista ao associar a origem das instituições de atendimento à infância, na Europa, do início até a metade do século XIX, as ideias de infância, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições. A autora propõe ainda que o desenvolvimento dessas instituições esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida de um contingente de pessoas, dentre elas mulheres e crianças. Assim, reiteramos a ideia de que a história das instituições de EI não pode ser compreendida ausente da história da sociedade e da família.

Como destaca Kuhlmann Júnior (2015, p.77):

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

As diferentes instituições da Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo final do XVIII, como as escolas de tricotar em Oberlim. No entanto elas encontram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar. As exposições internacionais serviram como difusoras das instituições de Educação Infantil, que eram tidas como modernas e científicas, modelos de civilização (KUHLMANN JR, 2015).

Andrade (2010), conta que a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na

França, em Oberlin, no ano de 1769, tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas. Na França, foram também criadas as salas de asilo, em 1826, cujos propósitos de atendimento versavam sobre o provimento de cuidados e educação moral e intelectual às crianças de 3 a 6 anos de idade, ao passo que as creches surgiram para atender as crianças até 3 anos.

É importante ressaltar que a creche, instituição inaugurada com intuito de cuidar dos filhos dos operários, não deve ser considerada como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, pois como resalta Kuhlmann Jr (2015):“... as propostas de atendimento educacional a infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classe sociais”

O jardim de infância foi criado em 1840 na Alemanha por Froebel, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, e contrapõe -se às demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança. O jogo e as atividades de cooperação delinearão os objetivos das propostas pedagógicas. Apesar de sofrer represálias do regime reacionário prussiano, essa instituição propagou-se intensamente pela Europa a partir de 1870. (ANDRADE, 2010)

Philippe Ariés, é um clássico dos estudos sobre a infância, sua obra História social das crianças e da família publicada em 1960, é considerada um ponto de partida ao percorrer as transformações dos sentimentos e atitudes em relação à criança desde a Antiguidade até a sociedade Moderna. A obra é uma historiográfica e sua narrativa é permeada pela iconografia religiosa e leiga da Idade Média. Sua contribuição para a análise das transformações do sentimento de infância ao longo da história ainda é indispensável para a confirmação do pensamento, de que não se trata apenas de modificações biológicas ou naturais, mas de categorizações sociais e históricas sujeitas às transformações que ocorrem na sociedade. (ANDRADE, 2010)

Pires (2008), reconhece a importância de Áries (1978) quanto aos estudos com a Infância por ter introduzido definitivamente as crianças nas pesquisas acadêmicas e por afirmar a condição da infância como uma construção social. As principais críticas a obra de Ariés, segundo a autora são: de viés etnocêntrico, na medida em que ele não reconhece outras formas históricas de infância, a não ser aquela da modernidade e de viés evolucionista, na medida em que traça as mudanças nas ideias sobre organização familiar e sobre a criança desde a idade média até o final do século XVIII. Esse termo evolucionista pode ser também compreendido como visão linear do desenvolvimento histórico.

Kuhlmann Jr (2015) defende a cautela sobre o pioneirismo nos estudos sobre a infância.

Desde a década de 1960, vêm sendo publicados vários trabalhos na historiografia inglesa, francesa, norte americana e italiana, que representam um impulso significativo à história da infância. Mas a ideia de que a preocupação com esse tema seja derivada da obra de Ariés ou, mais

genericamente, de que tenha surgido apenas naquela década, precisa ser problematizada. (...) há histórias da infância desde o século XIX, ao menos, e é necessário uma certa cautela para se caracterizar os pioneirismos no estudo da criança e no uso das fontes ou enfoques inovadores. (p x)

Outras vertentes, que têm enriquecido a compreensão da história da infância, são os estudos sobre a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, Kuhlmann Jr (2015) apresenta um levantamento realizado nos programas de pós graduação brasileiros em história, onde foram encontrados 36 trabalhos relacionados ao tema infância, como foco em assistência, família e educação. No campo da História da educação, o autor destaca que os campos de estudo se concentram nas áreas: história das instituições educacionais, história do discurso pedagógico, a partir do estudo de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel.

É necessário refletir sobre a falta de estudos ou até mesmo de fontes que permitam o conhecimento de como era a infância das crianças das classes populares. A disparidade de informações entre a infância dos ricos e pobres fica evidente na passagem a seguir:

As infâncias burguesas e aristocráticas são muito mais conhecidas: os tratados de Medicina e de Educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados e da educação e dos sentimentos. Essas fontes mostram que a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo a maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, com os novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas e pedagógicos. (KUHLMANN JR, 2015, p)

Os fatos e marcos apresentados até aqui são efetivos para uma construção global da compreensão histórica das instituições de Ensino Infantil e dos estudos sobre infância. Em face desses conhecimentos é factível a apreensão e o entendimento de como se deu esse processo no âmbito nacional desvelado na seção a seguir

3.1.2 Educação Infantil no Brasil

Os documentos, livros e demais materiais que tratam de EI, ao fazerem menção a história que subsidia o tratamento dispensado ao referido nível de ensino, revelam um caráter assistencialista que priorizava os cuidados em detrimento a educação, que não primava por oferecer um atendimento de qualidade. Com o intuito de elucidar essas afirmações serão explorados a seguir em ordem cronológica, os elementos que irão sustentar esse entendimento de como vem sendo considerada a EI no Brasil.

Na primeira fase que se inicia com o descobrimento, pouco foi feito com relação a infância. No Brasil Colônia a primeira influência no cuidado com as crianças, veio com a chegada dos portugueses, seguida pela vinda dos jesuítas com a intenção de catequizar e civilizar os índios pelos preceitos do cristianismo. As crianças indígenas eram retiradas de

suas famílias e iam para locais chamados “casa de muchachos”, onde seriam criados com as crianças órfãs portuguesas sob a alegação de aprenderem modos civilizados. (KRAMER, 2003)

A educação Jesuíta se caracterizava essencialmente como religiosa, considerava a criança como uma folha de papel em branco, moldável e educável para a obediência e disciplina. As ideias vindas da Europa sobre atendimento das crianças eram bem recebidas. Havia distinção entre o tratamento dispensado aos filhos dos escravos e as crianças brancas, os primeiros iniciavam no mundo do trabalho com 5 anos para aprenderem algum ofício enquanto os outros recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos de idade. (GUIMARÃES, 2017)

Em 1726 foi criada a primeira Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, instituição religiosa de caridade que acolhiam crianças abandonadas na chamada “roda de expostos”. A essência do atendimento a criança nesse período era baseada na caridade, proveniente de religiosos católicos e grupos de leigos filantrópicos. Não havia participação do estado no sentido de criar instituições ou regular as existentes. (DELL PRIORE, 2004)

No período denominado Brasil independente (1822 a 1889), houve aumento da criminalidade, causada pelo inchaço das cidades com a vinda das famílias do campo para a cidade em busca de melhores condições. O declínio econômico, a dificuldade de se adaptar a vida na cidade, acabou por deixar em evidencia as crianças desvalidas. No entanto a Constituição de 1824 não trazia considerações a respeito da infância. Somente em 1861 é fundado na Casa de Correção da Corte, o Instituto de Menores Artesãos, com o intuito de oferecer educação moral e religiosa aos menores que cometeram algum delito ou aqueles cujas famílias não davam educação apropriada. (GUIMARÃES, 2017)

Os eventos que merecem destaque nessa época: a criança órfã é assumida sob tutela do Estado, os castigos corporais e o alto índice mortalidade infantil são característica do tratamento dispensado as crianças. Enquanto as crianças pobres eram atendidas juntamente com as crianças infratoras, as crianças ricas frequentavam os jardins de infância. (GUIMARÃES, 2017)

De 1889 a 1930, considerado período do Brasil Republica, a economia e a política se encontram sob o comando das elites agrárias: mineira, paulista e carioca. O país é considerado um grande produtor de café e a indústria inicia sua expansão, paralelo a isso os problemas sociais aumentam. A administração pública tem um papel mais efetivo no tratamento voltado para a infância. (GUIMARÃES, 2017)

O ano de 1899 é considerado um marco inicial, para as primeiras propostas de instituições pré escolares no Brasil, por dois motivos: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. (KUHLMANN JR, 2015)

As instituições pré-escolares de cunho assistencialista no Brasil, de um modo geral, precederam os jardins de infância o que contraria a dinâmica que acontecia na Europa. Existia até uma recomendação da criação de creches junto as indústrias, nos congressos onde era abordado temas relacionados a infância. Era uma medida defendida, frente a necessidade de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. Foram abertas várias instituições, entre creches e escolas maternas próximas as indústrias, entretanto essas ações não eram consideradas um direito dos trabalhadores e de seus filhos e sim uma dádiva dos filantropos. (KUHLMANN JR, 2015)

O interesse pelo ensino infantil, mais incisivamente pelos jardins de infância chega ao Brasil pela influência estrangeira e com forte apelo em oferecer as famílias das elites, uma alternativa para educação dos seus pequenos, baseada nas informações sobre o ensino pré-escolar (kindergarten) difundida em diversos países da Europa. Pode se destacar, dois exemplos de instituições privadas de orientação froebeliana nessa época: o Colégio Menezes Vieira fundado em 1975 no Rio de Janeiro e a Escola Americana de São Paulo inaugurada em 1977. (KUHLMANN JR, 2015)

O Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado pelo médico Artur Moncorvo Filho em 1899, se expandiu por todo país, contando com 22 filiais ao final de 1929. Entre os serviços que ofereciam, pode se destacar: a assistência as mulheres grávidas, aos recém nascidos, programas de aleitamento materno, o ensino de cuidados de higiene, vacinação de mães e crianças e creches em algumas unidades . A instituição seguia o seguinte lema: "*infantes tuendo pro Patria Laboramos*" (quem ampara a infância trabalha pela pátria), recebeu vários prêmios nacionais e internacionais pelo trabalho desenvolvido. (KUHLMANN JR, 2015)

Os juristas brasileiros também fundaram, uma instituição interessada em oferecer assistência a infância. Inaugurada em 1906 no Rio de Janeiro, o Patronado de Menores, abrigava menores desamparados. Paralelo a esse serviço, foi inaugurada uma Creche Central com a finalidade de abrigar as crianças, cujas mães buscavam trabalhos fora do lar. Outra organização dedicada ao amparo e educação da mulher e da infância, foi a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, sob a direção de Anália Franco, espírita e filiada ao partido Republicano. A entidade foi responsável por criar um Liceu Feminino, estabelecimento destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternas e uma escola noturna destinada a alfabetização da mulher. (KUHLMANN JR, 2015)

As instituições assistencialistas ganharam sustentação dos diferentes setores, jurídico, médico e religioso, que foram decisivos na elaboração da política assistencial implementada na época, tendo a infância como seu pilar fundamental. Cada saber dispunha de suas justificativas para efetivação de creches, asilos ou jardins de infância e promoveram a constituição de associações assistenciais privadas. Nesse contexto é possível destacar três influencias na composição da elaboração das políticas voltadas para a infância: a

medico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. (KUHLMANN JR, 2015)

Os avanços no campo da medicina, sobretudo as descobertas de Louis Pasteur no campo da epidemiologia, conferiram a medicina e a higiene um status social incontestável. Todo o prestígio conquistado, teve reflexos também na educação, muitos médicos redirecionaram suas atividades políticas ou profissionais à educação. Os higienistas discutiam projetos para construção de escolas, implementação dos serviços de inspeção médico escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos de ensino, em especial com relação a educação primária e infantil. Embora o IPAI-RJ tivesse um caráter médico, dentre os seus objetivos existia uma preocupação com as questões jurídicas e educacionais (KUHLMANN JR, 2015)

Nesse contexto, as mulheres eram vistas como auxiliares da intervenção dos homens. Eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos modelos comportamentais exigidos para função materna, junto às mães trabalhadoras. Ao mesmo tempo que a mulher ganhava espaço, sua atuação se encontrava subordinada a uma figura masculina, o que se confirma pela ocupação de cargos secundários na composição das associações. (KUHLMANN JR, 2015)

No campo jurídico-policial em relação à legislação trabalhista, as medidas que diziam respeito a aspectos da vida dos operários, como habitação e educação das crianças, não eram encaradas como direitos e sim como méritos dos que se mostrassem mais subservientes. A preocupação com a infância se dava no sentido de evitar a criminalidade. Evaristo de Moraes, autor de livro sobre a criminalidade na infância e adolescência, apontava a desorganização familiar, a má influência em certos meios familiares e a hereditariedade, como causas para os delitos juvenis (KUHLMANN JR, 2015)

O patronado de menores, tinha como objetivos estabelecidos: fundar creches e jardins de infância, promover assistência aos detentos menores, proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamentos do ensino público primário, auxiliar os Juizes de órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados, dentre outros. (KUHLMANN JR, 2015)

A Igreja Católica assim como os outros setores também realizou congressos, com a intenção de organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes sobre a implementação das novas políticas assistenciais. A intervenção da Igreja se baseava na encíclica Rerum Novarum, de autoria do Papa Leão XIII em 1881, nela a propriedade privada seria inviolável e embora tecesse críticas quando a usura e os lucros da classe patronal, se posicionava contra os sindicatos e o socialismo, por considera los irreligiosos e aproveitadores das condições dos trabalhadores.

Em meio a essa avalanche de medidas assistencialistas, houve contestações, Luiz Palmeira publicou um artigo “A infância abandonada” na revista Clarte, de orientação socialista, onde considerou que a causa do abandono e da miséria infantil, tinha ligação com a desigualdade econômica produzida pelo sistema capitalista e que as medidas filantrópicas ou

assistenciais, não eram eficientes na diminuição no número de crianças em situação de vulnerabilidade. Maria de Lacerda de Moura, feminista, simpatizante das ideias comunistas e anarquistas da época, defendia que tudo deveria estar ao alcance de todos, pois ajudar uma criança era como uma gota d'água em meio a um oceano da miséria universal. (KUHLMANN JR, 2015)

O caráter assistencialista de educação, oferecida as classes menos desfavorecidas deixou marcas no cerne da educação infantil. As concepções educacionais vigentes nesse estabelecimentos se mostraram assistencialistas e preconceituosas. Essas instituições projetadas para guardar e não para educar, acabavam se tornando representantes de uma pedagogia da submissão, por oferecerem um atendimento de baixa qualidade com vistas a conformar os atendidos ao lugar social ao qual estariam destinados. (KUHLMANN JR, 2015)

Em 19 de novembro de 1930, o Decreto n. 10.402 criou o Ministério da Educação e de Saúde Pública, no mesmo ano o atendimento pré-escolar já contava com a participação direta da esfera pública. Decorrentes dessa medida, foram iniciadas reformas jurídico-educacionais, com a pretensão de atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos, tanto quanto acatar à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira. Em 1940, é criado o Departamento Nacional da Criança, órgão governamental que, convocando a sociedade para colaborar financeiramente, por quase 30 anos centralizou o atendimento à infância no Brasil sob uma política médica preventiva, distanciada da abordagem da origem dos problemas que eram sociais e econômicos latentes na divisão da sociedade em classes sociais tão desiguais. (GUIMARÃES, 2017)

Durante a Era Vargas, 1930 até 1945, os progressos na legislação trabalhista resultaram na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Entre eles, um marco legal na legislação sobre as creches que previa a obrigatoriedade de as empresas particulares com mais de 30 funcionárias, acima de 16 anos, implantarem creches para os seus filhos, sem que, necessariamente, essa previsão fosse cumprida. Houveram conquistas também, no amparo do estado à infância pobre, com maior regulamentação em nível nacional da vida social da criança e do adolescente, com a organização da proteção à maternidade e à infância, com a manutenção do aparato legal justificada pela visão da infância como um problema social, além da regulamentação dos serviços de adoção. (GUIMARÃES, 2017)

Em 1946 foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), pelos organismos internacionais com intuito de definir políticas assistenciais destinadas à infância nos países subdesenvolvidos. No Brasil, o UNICEF se inseriu nas políticas assistenciais por meio de acordos com setores públicos. Nessa mesma época, foram organizados e implantados o Fundo das Nações para a Alimentação (FAO), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), com objetivo de auxiliar os países de terceiro mundo no combate a miséria. (GUIMARÃES, 2017)

Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), uma tentativa do governo de se adequar as orientações internacionais. Nela é proposta a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino por meio dos seus artigos 23 e 24, porém o atendimento direcionado as crianças na rede pública ocorria por meio de programas de massa, com o baixo custo e de educação compensatória. (GUIMARÃES, 2017)

No final dos anos 60, a procura por vagas em creches começa a aumentar, indo além da capacidade de atendimento dos estabelecimentos existentes. Tal situação leva o governo em 1967 a indicar, no Plano de Assistência ao Pré-escolar, que as igrejas de diferentes denominações implantassem os Centros de Recreação para atender as crianças de 2 a 6 anos de idade. O referido documento apontava medidas emergenciais para situação, mas não houveram contribuições efetivas para a solução do problema de falta de vagas, o que ocasionou na eclosão de movimentos de luta por creches em vários estados do país. (KUHLMANN JR, 2000)

Entre 1974 -1975, o pré-escolar ganhou atenção do governo. Por meio do MEC, foram elaborados pareceres e documentos, dentre eles o parecer 2018/74, que recomendava como prioridade na pré-escola o atendimento de crianças carentes. Essas medidas tinham como intenção equalizar as oportunidades de acesso e permanência e compensar a marginalização e carências culturais impostas pelo baixo nível socioeconômico das famílias das crianças em questão. O conceito de educação compensatória como antídoto à privação cultural teve origem no pensamento de Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan. Esses estudiosos postulavam que a criança poderia recuperar esses déficits por meio de processos pedagógicos. Guimarães (2017) esclarece no trecho a seguir, o equívoco em se adotar essa perspectiva de educação compensatória em um contexto de desigualdade social.

O conceito da educação compensatória baseia-se na abordagem da privação cultural que, por sua vez, apóia-se na concepção de que as crianças das classes populares apresentam carência ou desvantagens de ordem social, sob a forma de perturbações intelectuais, linguísticas e afetivas. Através de métodos pedagógicos adequados e da intervenção precoce, pretende-se reduzir ou eliminar, ou seja, compensar as deficiências do desempenho destas crianças nas situações escolares de aprendizagem. O padrão de comparação do desempenho é aquele da criança da classe média. A educação compensatória deveria garantir as mesmas oportunidades de sucesso escolar e ascensão social às crianças das classes populares, desconsiderando que a igualdade de oportunidades supõe uma concreta igualdade de condições. A educação pré-escolar, assim vista, produz desigualdades e se propõe uma tarefa que extrapola suas possibilidades de resolver problemas de desigualdades escolares e sociais. (GUIMARAES, 2017. p.117)

Durante o regime militar, não houve progresso quanto ao atendimento educacional das crianças. Foram criadas classes anexas nas escolas primárias e instituições que não eram sinônimo de qualidade para atender a demanda por vagas. Os programas para a infância

tinham também uma intenção social de conter a tensão criada pela evidente desigualdade social. Os esforços nesse sentido não foram suficientes e a deflagração dos movimentos populares, sindical, feminista e estudantil acabaram por colorar fim ao Regime Militar. (KUHLMANN JR, 2000)

Com a redemocratização do país, a expansão das Instituições infantis atendiam a dois interesses principais, agregar a família apaziguando os conflitos sociais e promover a educação para uma sociedade mais igualitária. Nesse contexto a luta por uma educação infantil pública, democrática e de qualidade se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN JR, 2000)

A ampliação do trabalho feminino nos setores médios, fez com que a procura por creches fosse também uma demanda da classe média. O atendimento educacional das crianças desde o nascimento, passa a ter legitimidade. São inaugurados Centros de Convivência Infantil para o atendimento de filhos de funcionários públicos, creches nas universidades públicas e paralelamente cresce também a reivindicação dos sindicatos de operários e do setor de serviços na intenção de oferecer esse serviço aos seus sindicalizados. (KUHLMANN JR, 2000)

Segundo Kuhlmann Jr (2000), um dos principais objetivos dos movimentos da luta por creches, era que essas instituições assumissem um caráter educacional. O fato de as creches se encontrarem ligadas aos órgãos de serviço social, reavivava a polemica entre educação e assistência, que permeia a história das instituições de EI.

Essa polaridade tem repercussão no presente, na dicotomia educar- cuidar, onde o educar tem maior status e reconhecimento frente ao cuidar. Cruz (2017), em seu trabalho sobre professoras de EI, chega à conclusão de que para elas trabalhar na EI parece ser compreendido essencialmente como ensinar conteúdos determinados, pois seus discursos são marcados por um modelo de escola e por prescrições e coerções próprias do mesmo, que interferem em sua identificação. O cuidado e a socialização parecem ser contrapostos às práticas escolarizadas de ensino de conteúdo.

Em 1988, é promulgada a Constituição Brasileira, nela a criança é reconhecida como sujeito de direitos, um importante avanço sobre o ponto de vista legal. Depois de outorgada a nova constituição foi elaborada uma nova proposta educacional para EI, intitulada de Política de Educação Infantil, construída pela Coordenação de Educação infantil (MEC/Coedi) com a participação de vários segmentos da sociedade. O novo texto trazia avanços, deixava de valorizar o modelo “não formal” e de baixo investimento público e passava a adotar metas de expansão com atendimento de qualidade. Alguns pontos desse documento, evidenciam a ruptura com o modelo anterior: equivalência de creches e pré-escolas, ambas com função de cuidar e educar como expressão de direito à educação e formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior. (ROSEMBERG, 2002)

Em 1990 são inseridas, formulações sobre EI preconizando a indissocialização entre o

cuidado e a educação. Superar essa dicotomia ainda é um desafio, o preconceito quanto aos cuidados de higiene e alimentação, leva a uma divisão de trabalho e hierarquização entre as professoras e as auxiliares. A recomendação legal de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança desencadeou discussões sobre o tipo de trabalho pedagógico adequado a esse segmento; sua normatização; a revisão do papel dos professores junto à necessidade de formação específica, além das diretrizes curriculares a serem seguidas. (GUIMARÃES, 2017)

No governo do Fernando Henrique Cardoso (1994), houve interrupção da implementação das propostas apontadas no documento de Política de Educação Infantil. O governo adotou as indicações do Banco Mundial (BM), que preconizava a prioridade de investimentos públicos no ensino fundamental e a retomada dos programas “não formais” a baixo investimento público de EI para crianças pequenas e pobres. Ao retornar a essas políticas que foram adotadas nos anos 70 atendendo as indicações da Unicef e da Unesco, o Brasil dá um passo atrás em relação aos avanços em direção a uma EI de qualidade que tinha alçado. (ROSEMBERG, 2002)

Historicamente, para atuar em creches não era necessário ter uma formação específica, até porque subentendia-se que, o trabalho a ser realizado nesses estabelecimentos baseava-se, no cuidado de alimentar, dar banho e atender as crianças, que já era compreendido como atribuições de responsabilidade feminina. Dentro dessas instituições, haviam algumas professoras, responsáveis pela supervisão e organização, formadas pelas escolas Normais. A grade curricular desses cursos, contava como conteúdos principais as noções de puericultura e educação de crianças pequenas, uma vez que o objetivo principal dessas escolas era a formação feminina e de futuras mães. (KUHLMANN JR, 2000)

Em 1996 entra em vigor a atual Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), dentre os avanços que ela traz para a EI, pode-se destacar o reconhecimento da mesma como a primeira etapa da educação básica, as diretrizes para avaliação, sublimando a diretriz pedagógica do atendimento, a formação dos profissionais preferencialmente em nível superior e a indicação de prazos para os sistemas municipais de ensino regularizarem a situação de suas creches e escolas de EI. Embora a sua publicação tenha apontado mudanças, o contexto histórico de ação do modelo neoliberal representado pela influência do BM nas políticas educacionais, deixa sua marca nela também, exploraremos melhor essa influência no próximo tópico.

A partir da Constituição de 1988 e da LDBEN/1996, vários documentos foram elaborados buscando-se regulamentar e criar as condições para o direito da criança à educação: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998; 2009), Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998),) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições

de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), e outros. A seguir, será tratado como esses instrumentos legais tem interferido no atual modelo de Educação Infantil, bem como em que contexto e atendendo a quais demandas tais leis são construídas.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS NORMATIVOS

A análise das bases legais que fundamentam a oferta da EI no Brasil se mostra pertinente para adensar a discussão acerca dessa etapa de ensino. Os documentos a serem apreciados nesse tópico são: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017).

O fato desse seção, vir depois da apresentação dos fatos históricos sobre a EI, foi proposital, pois o conhecimento dos mesmos é basilar para o entendimento da conjuntura na qual as políticas de EI vem sendo constituídas. Shiroma, Campos e Garcia (2005) oferecem importantes subsídios para a compreensão das políticas públicas a partir da leitura dos documentos da política educacional. Chamam atenção para necessidade de além de considerar o que os textos dizem, é importante observar o que eles "não dizem", pois eles são produtos de orientações políticas e também produtores.

O intuito dessa tópico, não é construir uma análise ampla sobre as políticas públicas da EI, e sim apresentar os textos e suas disposições, quando possível mediante ocorrência de estudos, esclarecer as circunstâncias nas quais os documentos foram construídos. No entanto é importante sinalizar que uma discussão mais aprofundada dessas políticas requer não só o conhecimento desses documentos, mas todas as informações a eles relacionadas, o que não é o objetivo desse trabalho.

A seguir serão apresentados os principais documentos que respaldam as políticas de EI vigentes nacionalmente, seguindo a ordem cronológica de publicação. Serão considerados os aspectos referentes a EI nos documentos de ampla abrangência, e naqueles de domínio específico da EI serão apreciados em sua totalidade.

3.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil – 1988

Promulgada em 5 de Outubro de 1988, a nova constituinte foi também chamada de Constituição cidadã, pois acolheu em seu texto reivindicações sociais sobretudo no que diz

respeito a educação. No trecho a seguir CURY, discorre sobre:

Não se pode dizer que a Constituição Federal, no que se refere ao capítulo sobre a educação, não haja incorporado em seu texto os clamores dos educadores que, exigindo a democratização da sociedade e da escola pública brasileiras, buscaram traduzi-los em preceitos legais (CURY, 1997, p. 199).

A construção dos dispositivos que contemplam a criança na Constituição, foi antecedida pelo estudo das legislações internacionais e pelos trabalhos da Frente Parlamentar Constituinte. Em 1987 a Comissão Nacional da Criança e Constituinte realizou trabalhos no sentido de subsidiar a escrita da Constituição, instituída por portaria interministerial e por representantes da sociedade civil organizada. (ANDRADE, 2010)

A Constituição Federal (CF), definiu o atendimento institucionalizado às crianças como direito social, conforme dispõe artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). O artigo 227 dispõe sobre os direitos da infância brasileira de forma abrangente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a sobrevivência familiar comunitária. (BRASIL, 1988)

Foi a primeira vez, que no Brasil, uma CF referiu se as garantias de efetivação do dever do estado para com a Educação Infantil. É válido ressaltar que essa conquista, se deu pelo empenho e mobilização dos profissionais que trabalhavam com as crianças, a reivindicação popular e de entidades representativas. (MOREIRA e LARA, 2012)

Outros dois artigos merecem atenção, eles dizem respeito sobre as garantias de direitos sociais dos trabalhadores e que incluem o cuidado com as crianças: Artigo 7, inciso XXV “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”; Artigo 208, inciso IV “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1988)

Quanto aos princípios do ensino, estabelecidos na CF, dois incisos são importantes de serem observados na implementação do Ensino Infantil, são eles: Artigo 206 “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”; “VII – garantia de padrão de qualidade.”(BRASIL, 1988)

Historicamente o acesso ao Ensino Infantil, não obedecia a observância desses princípios, nem todos tinham possibilidade de frequentar instituições que atendessem esse nível de ensino, por indisponibilidade de vagas e ou dificuldade de acesso. Quando conseguiam, a qualidade do ensino ofertado era em muitas situações precarizada, pelo sucateamento dos espaços e fragilidade na formação dos profissionais que atendiam as

crianças. (MOREIRA; LARA, 2012)

A CF, também se pronunciou sobre a fiscalização e atendimento aos critérios e normas de oferta do Ensino infantil, aspectos que até então não haviam sido considerados normativamente. O artigo 209 propõe: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Posteriormente”(BRASIL, 1988)

Quanto aos gastos com o custeamento da educação, o que fica estabelecido é que a União deve gastar 18%, enquanto os Estados Federados, Distrito Federal e municípios 25% de sua receita, resultante de impostos e transferências. E ainda sobre as responsabilidades quanto a oferta e os subsídios o artigo 211 apresenta: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. §1º- A União organizará o sistema federal." (BRASIL, 1988)

Fica evidente que, embora o texto constitucional trouxe conquistas, ele também se mostrou frágil, quando algumas afirmações se mostraram vagas. É o caso da questão da qualidade, dos investimentos, das responsabilidades. É verdade que muitas dessas especificações carecem de leis próprias para serem mais precisas, e a CF já previa essa necessidade quanto sinaliza, sobre uma lei própria para educação e posterior o estabelecimento de diretrizes e referenciais.

O próximo documento a ser considerado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), primeiro documento que vem de encontro a realidade das crianças desvalidas que até então não possuíam garantias e respaldo legal.

3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente

O ECA foi elaborado e sancionado como a lei 8069/90, logo após a promulgação da Constituição de 1988. Sua publicação traz uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes, que se contrapõe ao caráter assistencialista, corretivo e repressivo das ações socioeducativas adotadas até então. Ele reconhece e reitera os dispositivos constitucionais, que caracterizam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e a necessidade de serem considerados prioridades na agenda das políticas públicas. (ANDRADE, 2010)

Os artigos 3º e 4º enfatizam a concepção de proteção integral e estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e a adolescência:

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990)

O ECA enfatiza e garante amplamente a Educação Infantil para todas as crianças, pois em vários de seus artigo consta a ideia de garantia de prioridade ao atendimento a esses direitos. O artigo 54º enfatiza a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, e o artigo 11º estabelece a incumbência do município em oferecer a Educação Infantil, porém ressaltando a prioridade dele no ensino fundamental. O Estatuto estabelece, ainda, a criação de instrumentos na defesa do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, que são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. (ANDRADE, 2010)

3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

A atual Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada e publicada em 1996, depois de passar por um longo processo de discussão, em que diferentes forças, segmentos sociais e econômicos se enfrentaram em defesa de interesses divergentes. O texto final trouxe conquistas legais, porém com limitações e perdas para as camadas populares no que se refere a educação pública de qualidade. (MOREIRA; LARA, 2012)

As informações aqui apresentadas, são originárias da versão da LDB de março de 2017. Será dado destaque, aos pontos diretamente ligados à Educação Infantil. Uma das primeiras determinações que a lei apresenta, é de que o Estado tem o dever de garantir, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Logo, ao completar os 4 anos de idade, a criança passa a ter direito a uma vaga na Educação Infantil na escola mais próxima de sua casa, que oferte essa modalidade de ensino. (BRASIL, 2017)

A oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, fica sobre a responsabilidade dos municípios e do Distrito federal. No entanto, a prioridade da oferta é para o Ensino Fundamental. O estabelecimento das competências e diretrizes para a Educação Infantil, deve ser realizado em regime de colaboração entre os Estados, Distrito Federal e Municípios, de modo assegurar uma formação básica comum. (BRASIL, 2017)

O art. 26, sinaliza para a necessidade de se adotar um currículo, que sirva como uma Base Nacional Comum, que atenda aos diferentes níveis de ensino. Ainda nesse capítulo, será tratado sobre a BNCC, que foi publicada em 2017.

Na seção II, que trata exclusivamente sobre a Educação Infantil, a finalidade da mesma, é entendida como o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade em seus aspectos, físico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Sua oferta se encontra, organizada da seguinte maneira: a) creches ou entidades equivalentes

atendem as crianças de 0 a 3 anos, b) pré-escolas atendem as crianças de 4 e 5 anos de idade. (BRASIL, 2017)

A avaliação ocorre com o intuito de acompanhamento, não sendo utilizada com o critério de promoção. A carga horária mínima é de 800 horas, sendo distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O controle da frequência fica a cargo das instituições, sendo exigido o mínimo de 60% do total de horas. A instituição, deve fornecer documentação que ateste o desenvolvimento e aprendizagem alcançados pela criança enquanto esteve na instituição. (BRASIL, 2017)

Ao profissional que irá trabalhar com o ensino infantil é exigido formação em nível superior, como formação mínima para atuação.

3.2.4 Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

O Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI) é um material elaborado pelo MEC para integrar a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação. Composto por uma coleção de três volumes, organizada da seguinte maneira: a) uma introdução, nela há uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil e conceituações sobre as concepções de criança, de educação, de instituição e de profissional utilizadas na construção dos objetivos gerais propostos para a Educação Infantil e na organização do documento em si. b) um volume sobre a formação pessoal e social, com um eixo de trabalho que favorece a construção da identidade e autonomia das crianças, c) um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo dividido em seis tópicos relacionados aos seguintes objetos do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e Escrita, natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998)

Sobre a concepção de criança, o documento afirma que esta é historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos. Enfatiza que na concepção atual, a criança é entendida como um sujeito social, que está inserido na sociedade e faz parte de uma organização familiar que lhe serve de referência e, portanto, estabelece uma multiplicidade de relações. E entende que as crianças possuem uma natureza singular, o que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio e bem particular. (BRASIL, 1998).

O RCNEI oferece subsídios para a organização da EI, nos Estados e municípios. O texto recebeu críticas, quanto a exploração de termos sem indicar em qual trabalho se baseou para tal, possuir referências que não remetem a citações no texto, apresenta conceituações fruto de concepções divergentes. Vale ressaltar que alguns críticos da área, que vinham acompanhando as publicações do COEDI (Coordenação de Educação Infantil/MEC) no período de 1993 a 1998, percebem que o texto do documento, em alguns momentos perde a relação com o conhecimento que vinha sendo produzido pelo COEDI até então. (MOREIRA e LARA, 2012)

A publicação do RCNEI em 1998, acontece em meio a uma série de reformas educacionais promovidas pelo governo FHC, para compor a série Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua publicação inclusive, precede a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que ainda se encontrava em tramitação. Nem todos os pareceres solicitados pelo MEC, haviam sido devolvidos quando o documento foi publicado. O que os pareceristas concluíram em suas críticas, foi que o RCNEI deveria ter sido mais debatido entre os profissionais envolvidos com a EI, sua publicação foi prematura. (MOREIRA e LARA, 2012)

Segundo Amorim e Dias (2012), o RCNEI representou uma mudança da proposta original, a qual visava implementar uma política nacional para a EI que tinha como base a centralidade na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares no contexto de cada instituição de EI. Porém, ele assumiu uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e os encaminhamentos que vinham sendo discutidos pela área. A reflexão acerca do currículo indicava a necessidade do MEC dar apoio para que os sistemas de ensino e as instituições educacionais elaborassem suas propostas pedagógicas e curriculares, considerando suas especificidades locais e capazes de reconhecer o direito de crianças e educadoras a uma prática educativa que as considerassem como sujeitos de direitos e produtores de cultura. E não a necessidade do MEC definir centralmente um currículo único a ser seguido pelas instituições.

3.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), propuseram novas demandas para as instituições da área, especialmente em relação às Orientações Curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos.

A Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Composta por quatro artigos, a referida Resolução apresenta, em seu artigo 3º, as diretrizes curriculares para este nível de ensino, enfatizando diversos aspectos que deveriam orientar as instituições de EI no que diz respeito à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

A DCNEI, afirmava a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de EI e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Considerou a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à EI na LDB.

Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que

instituiu a DCNEI a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI brasileiras, revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999.

Um dos pontos marcantes da DCNEI (2009) é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional. O documento é composto de 15 artigos com os respectivos títulos: objetivos; definições; concepções da Educação Infantil; princípios; concepção da proposta pedagógica; objetivos da proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; propostas pedagógicas e as infâncias do campo, práticas pedagógicas e a Educação Infantil, avaliação, articulação com Ensino Fundamental, implementação das diretrizes pelo ministério da Educação, o processo de Concepção e elaboração das diretrizes.

Com relação ao conceito de currículo, a DCNEI (2009) apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos. A criança é considerada como sujeito de direitos e o entendimento é de que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular. As práticas pedagógicas deve ter como eixos estruturadores as interações e a brincadeira.

Amorim e Dias (2012), consideram que a DCNEI aborda as diversas possibilidades ativas das crianças. No entanto, para que essas possibilidades sejam oportunizadas, faz-se necessário que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades. O que implica na observância de alguns aspectos: conhecimento do desenvolvimento infantil, conhecimento das potencialidades das crianças, espaços e materiais adequados, profissionais com a formação necessária para planejar e desenvolver um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento integral das crianças. A oferta de uma formação sólida para os professores, acompanhada de programas de formação continuada é uma condição distante na realidade de muitos municípios brasileiros. Para se tornar exequível, é preciso investimento e elaboração de políticas públicas de contexto local, somado a um apoio maior do governo federal.

3.2.6 PNE

A ideia de um plano no âmbito educacional, remonta à década de 1930. Na época foi enunciada pelo "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" e tinha a intenção de introduzir a racionalidade científica na educação, pois no ideário escolanovista a ciência era um elemento modernizador por excelência. Com o golpe do Estado, a ideia de plano como instrumento de modernização foi mantida, e acrescida do caráter de instrumento de controle político-ideológico, que marcava a política educacional do período (SAVIANI, 2011).

Entre 1946 e 1964 em meio a intenção de operar transformações sociais pela ação do

Estado nacionalista desenvolvimentista, a ideia do plano de educação é posta sob tensão entre uma versão que atenda a ação do Estado a serviço do desenvolvimento econômico-social do país e uma ideia de plano de educação como mero instrumento de uma política educacional que se limita a distribuir recursos, com o intuito de preservar a liberdade de iniciativa do campo educacional. No período pós-1964 manteve-se o objetivo da modernização, mas sem sucumbir a pressão advinda dos conflitos e tensões sociais; o plano foi idealizado como um instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação (SAVIANI, 2011).

No período de transição para a "nova república", de 1985 à 1989, na intenção de suprimir o autoritarismo, e introduzir uma "racionalidade democrática" acabou gerando um descontrole nos recursos destinados a educação e beneficiando práticas clientelistas. A partir de 1990, a política educacional se baseia na "racionalidade financeira". Imbuída de se ajustar aos desígnios, da globalização reduzindo os gastos públicos e diminuindo o tamanho do Estado para atrair o fluxo do capital financeiro internacional (SAVIANI, 2011).

Frente a trajetória histórica, que permeou as idealizações de um plano para a educação nacional, compreende-se que a elaboração desse planejamento, possui grande significado para educação em termos nacionais, por ser uma proposta de caráter decenal, sua duração é maior que o período de mandato governamental, devendo ser considerada como uma política de Estado. No trecho a seguir Saviani, atesta a relevância desse documento:

A principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos (SAVIANI, 2011, p. 3).

O Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado pela Lei nº 10.172/18 e sancionado em 9 de janeiro de 2001. Esse documento, vem a cumprir a LDBEN, que estabeleceu que a União deveria elaborar o PNE em colaboração com estados e municípios, definindo diretrizes e metas para os dez anos seguintes. (BRASIL, 1996)

O PNE passou a se configurar como uma exigência constitucional com periodicidade decenal, desde a publicação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009). Anteriormente era considerado uma disposição transitória da LDB. A referida alteração, torna o PNE, um documento referência para os planos plurianuais. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (BRASIL, 2014).

O PNE de 2001, explicitava uma avaliação da condição da educação no país e também

estabelecia metas e estratégias para resolução dos problemas identificados. Sobre a EI, o PNE 2001 tinha um capítulo indicando diagnósticos e diretrizes, além de contemplar 26 objetivos, metas e estratégias, que em resumo, contemplavam: ampliação de oferta de vagas; definição de padrão mínimo de qualidade na infraestrutura das instituições; estabelecimento de um programa para formação de profissionais; alimentação escolar em instituições públicas e conveniadas; materiais pedagógicos adequados à faixa etária; oferta gradativa de tempo integral; estabelecimento de parâmetros para o controle e avaliação para a melhoria da qualidade. (LIMA, 2018).

O atual PNE, representado pela Lei nº 13.005, de 2014, é resultante de uma trajetória de debates e embates, envolvendo a sociedade civil e política. O processo tramitou por praticamente quatro anos, entre o envio pelo MEC à Câmara Federal e sua homologação pela Presidência da República em junho de 2014. Até a sua redação final o texto, passou por alterações, processo acompanhado pela sociedade civil que se manteve vigilante na intenção de assegurar que o mesmo mantivesse concepções, princípios e ações em favor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade. (BARBOSA et al., 2014).

A Lei nº 13.005, de 2014, que aprovou o PNE 2014, possui 14 artigos e um anexo com 20 metas e 254 estratégias que abarcam os níveis, as etapas e modalidades educacionais; formação e valorização do magistério; gestão e financiamento. (BRASIL, 2014). Optei por não transcrever aqui a meta e as estratégias referentes a EI, e sim trazer as considerações apresentadas por Barbosa et al. (2014), no artigo que retrata o PNE, segundo a ótica da EI. Entendo que essa opção otimiza a compreensão que pretendo ilustrar do Plano Distrital de Educação (PDE).

De acordo com Barbosa et al. (2014), o atual PNE traz oito novas estratégias em relação ao PL nº 8.035, de 2010. Além da meta 1 e suas respectivas estratégias (17) específicas, outras metas e estratégias apresentam temáticas que guardam relação com a EI, como, por exemplo, as metas: 2 (universalização do ensino fundamental de nove anos); 4 (educação especial); 6 (educação em tempo integral); 7 (qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades); 15 e 16 (política nacional de formação dos profissionais da educação); 17 e 18 (valorização dos profissionais do magistério da educação básica); 19 (gestão democrática); e 20 (ampliação do investimento público em educação).

A meta 1 do PNE 2014, apresenta a proposição central para a EI, refere-se à ampliação do acesso, por meio da universalização da pré-escola e da expansão do atendimento em creches para no mínimo 50% das crianças de até três anos. A indicação da Conae/2010, quanto ao atendimento em creches era mais abrangente, previa progressiva universalização do atendimento à demanda manifesta na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias. A desigual realidade brasileira, se revela um expressivo entrave ao cumprimento dessa meta, mesmo que se alcance 50% de atendimento na próxima década, muitas crianças de até três anos ainda serão privadas do direito à educação, descumprindo a Constituição Federal. (BARBOSA et al., 2014).

Barbosa et al. (2014) oferece uma importante avaliação do atual PNE, com o anterior no que diz respeito a EI, no trecho a seguir:

Apesar das conquistas enunciadas em partes do PNE 2014, muitos desafios se anunciam para a educação infantil. Já no seu início, o plano introduz a luta pela alfabetização, evidenciando a centralidade das preocupações no ensino fundamental. Ao tratar da proposição de uma educação para crianças de 0 a 6 anos, assume uma concepção que cinde creches e pré-escolas. Percebe-se a continuidade de um tratamento discriminatório para as creches, isto é, para as instituições de atendimento de crianças de 0 a 3 anos, para as quais se mantêm as mesmas prerrogativas do plano anterior. Ademais, as análises do PNE 2014 permitem problematizar a perda de direitos das crianças de 4 a 6 anos, quando se admite para elas a educação infantil em período parcial, projetado, por exemplo, no cálculo do CAQi. Portanto, a questão do acesso e permanência das crianças na primeira etapa da educação básica não se dá de forma igualitária, excluindo cada vez mais as crianças pobres, negras e do campo. Ainda há um número significativo de professores que ainda não têm nível superior, demarcando também o desequilíbrio regional em relação à educação infantil, sendo importante a defesa da formação de todos os seus profissionais em nível superior (BARBOSA et al., 2014, p. 515).

Pelas informações aqui reportadas, é possível concluir que o PNE é um documento de expressiva importância para a educação de um modo geral e que ele confere algumas conquistas para a EI, principalmente quanto a universalização do atendimento as crianças de 4 e 5 anos. No entanto a batalha para estender esse atendimento universal, à faixa etária de 0 a 3 e também melhorar a qualidade da oferta, não estão assegurados pelo documento, embora algumas das estratégias acenem nessa direção. O alcance desses aspectos perpassa o aumento do investimento de recursos na EI, é necessário construir espaços condizentes com a realidade da infância, é urgente investir na formação de professores. Mas, a agenda do governo vai na contramão dessas responsabilidades, quando se propõe medidas de descentralização, deixando na conta dos estados e municípios a incumbência da oferta da EI. Por isso a luta e a mobilização devem ser constantes, pois historicamente a EI não houve conquistas sem mobilização, da população e ou dos profissionais que trabalham com as crianças.

A seguir será apresentado o Plano Distrital de Educação, que guarda relação com o PNE, ao realizar um planejamento local para educação.

3.2.7 Plano Distrital de Educação

Instituído pela Lei nº 5.499/2015, o Plano Distrital de Educação (PDE) é a referência para o planejamento das ações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com período de vigência de 2015 a 2024. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE.

Estruturado como política de Estado, o PDE propõe diretrizes, metas e estratégias que

se desdobrarão em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais. Composto por 21 Metas para o desenvolvimento do ensino no Distrito Federal nos próximos 10 anos e 411 estratégias para o seu cumprimento. Elaborado pelo Fórum Distrital de Educação (FDE), sua construção teve participação de representantes do cenário educacional no Distrito Federal, inclusive da sociedade civil organizada. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Sua construção se baseou em quatro eixos: universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016, de modo a garantir a inclusão escolar daqueles que não tiveram acesso na idade própria – no campo, nas cidades e nos presídios –, assim como, o aumento da oferta em creches; financiamento compatível para a escola pública, na perspectiva de se atingir o dobro do percentual hoje investido na educação pelo Governo do Distrito Federal, com relação ao seu PIB, e a implantação do referencial de Custo Aluno Qualidade – CAQ; valorização dos trabalhadores da educação; e a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

O documento compõe-se de quatro partes intercomplementares, na lógica de um Plano de Educação decenal, ou seja: Parte I - Análise situacional da educação no Distrito Federal: expõe em dados/informações em série histórica e em resultados de relatórios de pesquisa. Parte II - Marco legal e conceitual do PDE: refere-se à legislação vigente e a outros instrumentos normativos, no âmbito Federal e Distrital. Parte III - Metas e Estratégias do PDE: apresenta a formulação de metas e correspondentes estratégias, para o período de dez anos, 2015-2024, à semelhança do Plano Nacional de Educação (PL 8035/2010), com a inovação de proposição de metas intermediárias, mantendo as particularidades do Distrito Federal, expressas nas Partes I e II. Parte IV - Avaliação e Monitoramento do PDE: expõe o propósito de definição de um sistema de avaliação e monitoramento pelo FDE, ampliando a participação social com a realização de Conferências Distritais trianuais e, subsidiando, permanentemente, o sistema educacional do DF com o aperfeiçoamento de indicadores sociais e educacionais intersetoriais. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Quanto a EI, o PDE apresenta a meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até a final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Para o cumprimento dessas meta, são instituídas 30 estratégias. No geral, elas primam pela o alcance da meta, ao instituírem ações, para o acompanhamento da necessidade de vagas, construção de escolas em áreas de vulnerabilidade social. E também pela qualidade, quando vislumbram, a formação continuada dos professores, a observação aos documentos que indicam parâmetros de qualidade no atendimento destinados às crianças.

No relatório de diagnóstico, que subsidiou a construção do PDE, os dados revelam situações favoráveis, em relação à universalização do acesso das crianças e jovens de 4 a 17 anos, até 2016, conforme determinou a Emenda Constitucional nº 59, exceto na faixa dos 4 e 5 anos, correspondente à pré-escola, que acompanha as dificuldades das matrículas em creches. Outro ponto, destacado nesse relatório foi o fato, da oferta das vagas em creches, estar sendo oferecida, quase que na totalidade pela iniciativa privada, particular ou na forma conveniada. Ocorrência histórica e que tem apresentado crescimento anual.

Mesmo diante dessa denúncia de desresponsabilização do poder público, nenhuma das 30 metas propõe uma ação direta para superar esse fato, ao contrário, as metas a seguir, reforçam essa prática:

" 1.2 – Admitir, até o fim deste PDE, o financiamento público das matrículas em creches e pré-escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público;

1.28 – Incentivar, por meio dos conselhos escolares, as parcerias do setor público com ONGs e instituições sem fins lucrativos para o atendimento à educação infantil." (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 14-16).

3.2.8 Base Nacional Curricular Comum

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais recente documento da Política Educacional, esperado há anos por muitos pesquisadores, e previsto ainda na LDB de 1996, apareceu no Art. 5º, alínea XIV da segunda Constituição da República de 1934, como competência privativa da União de “traçar as diretrizes da Educação Nacional” e cuja perspectiva é a de organizar a educação brasileira, para a sociedade brasileira. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (DICKMANN, PERTUZATTI, 2016)

A primeira versão da Base Nacional, foi lançada em 15/09/2005, conhecida como proposta preliminar, elaborada por 116 especialistas de 35 universidades, sob coordenação do MEC. O documento foi colocado em um site para consulta pública, e recebeu milhões de contribuições de dezenas de milhares de professores, além de estudantes, dirigentes educacionais e especialistas. Depois de seis meses de consulta pública pela internet, o Ministério da Educação encerrou a primeira fase da elaboração da BNCC.

A segunda versão da BNCC foi anunciada 3/05/2016 pelo então ministro da Educação Aloizio Mercadante. O segundo documento incorporou parte das principais críticas feitas à primeira versão, entre elas a falta de conteúdos de história clássica e de gramática, literatura e indicações de leitura na área de linguagens.

A terceira versão da Base do ensino infantil e do ensino fundamental foi divulgada pelo Ministério da Educação nesta em 6/04/2017. Entre as principais mudanças está a antecipação da alfabetização das crianças do terceiro ano para o segundo, e a retirada do

ensino religioso como uma área específica.

Homologada em 20 de Dezembro de 2017, a BNCC se constitui como um documento de caráter normativo, que tem por intuito estabelecer os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica, além de orientar a formulação do Projeto Pedagógico (PP) das escolas. (Brasil, 2017).

A BNCC para EI recupera algumas definições fixadas pela DCNEI como: a) definição de criança como sujeito histórico e de direitos, b) definição do currículo como conjunto de práticas que irá articular o saberes das crianças com os conhecimentos consolidados; c) eixos norteadores das práticas pedagógicas: interação e brincadeira. (Brasil, 2017).

O documento institui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados de acordo com os eixos estruturantes da EI, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer se. Considerando esses direitos são propostos cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada um desses campos de aprendizagem, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. (BNCC, 2017).

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre a EF e a EI é recente, assim como a preocupação em estudá-la. Deborah Sayao, foi uma das pioneiras a escrever sobre o tema, suas produções, dissertação de mestrado, tese de doutorado e seus diversos artigos publicados em periódicos e apresentados em congressos, somam uma expressiva contribuição aos estudiosos do tema. Seu anseio por essa temática guarda relação com o seu contato próximo, com a inserção de professores de EF no EI na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), iniciou sua experiência de inserir professores de EF para atuarem em estabelecimentos de EI em 1982, alguns trabalhos discorrem sobre esse experimento (SAYAO, 1999, 2002, VIEIRA, MEDEIROS, 2007; CAVALARO, MULLER, 2009; SILVEIRA, 2015; GONÇALVES, RICHTER, BASSANI, 2017) e como ele tem contribuído para adensar o conhecimento à cerca da inserção da Educação Física na Educação Infantil.

O artigo de Sayao, publicado em 1999 e intitulado EI e EF: riscos, conflitos e controvérsias, oferece importantes ponderações à cerca da inserção da EF nos estabelecimentos de ensino de 0 a 6 anos. Dentre elas podemos destacar: a) a precária formação que os cursos de EF oferecem no que diz respeito a atuação na EI; b) a inexistência de uma EF voltada para infância, que contemple as características de aprendizagem e desenvolvimento dessa faixa etária e se aproprie da discussão acumulada pela educação de 0 a

6 anos; c) a necessidade de estudar a prática pedagógica no âmbito do currículo da Educação Infantil, a fim de delimitar os aspectos referentes a sua constituição enquanto campo do conhecimento e também compreender elementos do cotidiano das creches e pré-escolas; d) ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento, tanto dos conteúdos quanto das práticas pedagógicas; e) superar da lógica tradicional de espaços pré demarcados que há na escola; f) construir um currículo pautado nas singularidades das crianças

Partindo desses apontamentos de Sayao (1999) será realizado um diálogo, com outros autores que procuraram discorrer sobre essas problemáticas apresentadas, com vistas a construir um panorama de análise do atual cenário da relação entre a Educação Física e a Educação Infantil.

3.3.1 Formação de Professores

As deficiências que os cursos de formação de professores apresentam sobre o trabalho com as crianças, que em muitos cursos chega a ser inexistente e em outros é feita apenas superficialmente, é uma denúncia e uma preocupação apontada em muitos estudos, que avaliam os entraves para uma EI de qualidade. Esse cenário diz respeito não só a formação nos cursos de Pedagogia, a EF também se insere nesse contexto.

Debortoli, Linhares e Vago (2002) difundem que a formação dos professores de EF se encontra, ainda, muito impregnada pela lógica instrumental que supervaloriza o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao paradigma da aptidão físico-desportiva. Deixando de lado o comprometimento com a formação humana, que abre mão da possibilidade de se estabelecer uma visão crítica a respeito do contexto social.

Cavalaro e Muller (2009), ao compararem as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, observaram que, o Currículo do curso de Pedagogia não oferece disciplinas que contemplem a Linguagem Corporal ou Cultura do movimento, ao passo que o currículo da EF oferece uma abordagem do movimento em seus variados aspectos: fisiológico, psicológico, cultural, social, biológico, educacional, desenvolvimentista. O fato de o curso de Educação Física contemplar o movimento de forma mais ampla, não o torna necessariamente mais preparado para desenvolver um trabalho com as crianças, pois o mesmo demanda também o conhecimento sobre outras perspectivas da infância. Porém a abordagem deficitária do “movimento”, nos cursos de Pedagogia é preocupante, tendo em vista que esses profissionais vindo a trabalhar com crianças terão dificuldades em mediar e compreender questões que envolvam o movimento, a cultura corporal.

Um estudo, realizado com 12 professores de EF que trabalham com crianças, possibilitou a constatação de que 9 desses, relataram que sua formação inicial foi insuficiente em fornecer subsídios para atuar na EI, apenas 3 disseram terem tido experiências

significativas, disciplinas específicas e estágios supervisionados, durante a formação inicial. Os autores, propõem que os cursos de formação invistam em ofertar e ampliar as vivências formativas que contemplem, a infância e suas particularidades. (PERINE e BRACHT, 2016)

Nunes Pinto (2006) relata que nos cursos de formação de professores, existem uma carência da discussão sobre o papel social daquilo que caracteriza a cultura da criança, e quando ela é tematizada, sua exploração fica restrita aos aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento. A autora chama a atenção também para a falta de vivências significativas da brincadeira, do jogo e do movimento no processo de formação discente em detrimento do fortalecimento da abordagem de aspectos cognitivos. Os professores formados não dispõem de fundamentos que propiciem explorar com as crianças aspectos referentes ao movimento, a brincadeira, a expressão corporal, a imaginação e por isso se sentem mais seguros em realizar atividades que explorem valências cognitivas de forma tradicional (atividades no papel, com as crianças sentadas em suas cadeiras dentro de sala).

Sayao (2002) enfatiza que a concepção racionalista, tem permeado tanto as práticas educacionais, quanto a formação docente, o que resulta em sujeitos humanos sobre um constato inculcamento da disciplinarização de seus corpos. Quando a formação não dá conta de ir além dessa lógica, a insistência de que a brincadeira prescinde de uma função “pedagógica”, acaba por limitar as crianças de viver a brincadeira em sua completude.

A gravidade que essas lacunas causam, na formação de professores que atuam com crianças, fica evidente quando em face de documentos como o RCNEI, onde fica destacado o papel do professor como mediador cultural, responsável por analisar os tipos de brincadeiras e propor aos alunos vivências de acordo com a realidade deles, de observar suas respostas e frente a elas elaborar as próximas atividades. Se esse professor não possuir uma formação que lhe permita articular os seus saberes de acordo com as necessidades das crianças, a formação das mesmas fica prejudicada. (NUNES PINTO, 2006)

Uma possível saída para esse impasse, segundo Nunes Pinto (2006), seria investir em uma formação inicial de professores de EI, com vistas a desconstrução dos conhecimentos limitadores sobre o movimento e suas expressões lúdicas, para então, propiciar um ambiente favorável a vivência e a reflexão do jogo, da brincadeira e do movimento de forma significativa e tendo como foco a futura prática educativa. Para que essa formação seja efetiva, ela não pode estar separada de uma formação cultural crítica, que considere a reflexão e a conscientização das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

Outro ponto importante a ser tratado, no que diz respeito a formação de docentes para EI, como ressalta Sayao (1999), é superar a visão dicotomizada do conhecimento, tanto dos conteúdos quanto das práticas. Nesse sentido Debortoli, Linhales e Vago (2002) e Nunes Pinto (2006) alertam para a necessidade de romper com a dicotomia teoria-prática. Nunes Pinto (2006) sugere que seja oferecido aos futuros professores condições para o apropriamento

amplo e crítico da cultura e do conhecimento, que eles apreendam sobre as teorias e concepções de infância, escola, sociedade e que em posse desses conhecimentos sejam capazes de refutar as ideias que separam teoria da prática. Debortoli, Linhales e Vago, (2002) alertam, como a Educação Física é mal interpretada pela fragmentação entre a teoria e a prática, onde muitas vezes é tida como uma disciplina de caráter estritamente prático desprovida de possibilidades de reflexão.

Barbosa (2002), sugere que seja superada a polêmica sobre quais professores são os mais indicados para o trabalho com as crianças, defende que quem deve assumir esse trabalho são aqueles que em seus cursos de graduação ou pós graduação tenham de fato se preparado para tal. Esse preparo inclui, uma ampla visão histórico-política da infância, estar apto a interagir com a criança, se pautando nos conhecimentos específicos da EI. Independente de ser formado em Pedagogia ou EF, o professor deve tomar como modelo de trabalho, não o ensino regular formal e sim a Educação infantil e todas as suas possibilidades: trabalhar com agrupamento em vez de séries, considerar o conhecimento em sua totalidade sem desprezar o senso comum ou adotar a hierarquização formal dos conteúdos, explorar as experiências como base para o conhecimento de si e do mundo.

Moura, Nunes Costa e Antunes, (2016), realizaram uma revisão de artigos que relaciona EF com EI, concluem que no que diz respeito a formação, é necessária a construção de uma identidade para esse professor que vai lecionar para crianças, e deve ser iniciada ainda na graduação, com a ampliação dos debates sobre a infância nos cursos de licenciatura.

Melo *et al* (2012) ao avaliar os portfólios dos alunos de EF, produzidos durante o processo de intervenção do estágio supervisionado na EI, identificou que os alunos apresentavam dificuldades em atuar com as crianças, tinham insegurança sobre o que fazer e acabavam recorrendo ao circuito motor como atividade para a maioria das aulas. Se queixavam de conflitos com as professoras regentes, que questionavam a necessidade das aulas de EF e reclamavam que os alunos chegavam agitados nas aulas.

A formação dos professores não é um processo acabado, quando esse termina a graduação e adentra o universo escolar também se faz necessário continuar estudando e realimentando sua prática. Debortoli, Linhales e Vago (2002) atestam que a qualificação permanente é um direito dos professores, e que ela deve se valer da identificação e do enfrentamento dos problemas que permeiam o fazer pedagógico.

3.3.2 Educação Física na Educação Infantil: a busca por uma identidade.

A relação da EF com a infância em nosso país se inicia por conveniência. Sayao (1999) sugere que o interesse das escolas privadas em oferecer um currículo com mais opções de atividades aos pais, somada a disponibilidade de profissionais com qualificação superior, ainda que essa formação não estivesse voltada para o trabalho com crianças, faz com que se

disseminassem as “escolinhas infantis” nas décadas de 70 e 80. No entanto ao adentrar o espaço escolar da EI, ficam evidentes vários aspectos que vão se tornar desafio para EF se legitimar enquanto componente curricular que pode contribuir com o referido nível de ensino.

O reconhecimento da importância e da necessidade de aliar o movimento e a brincadeira aos processos de desenvolvimento infantil é perceptível sob a influência e orientação de diferentes tendências como: a recreação, psicomotricidade e desenvolvimento aprendizagem motora. Essas tendências são reflexo das variadas concepções educativas, que estiveram e estão presentes na prática pedagógica da EI. (GARANHANI, 2002)

A psicomotricidade ganhou notoriedade e espaço nos currículos e nas escolas de EI por estar associada a um bom desempenho nos processos de leitura e apropriação matemática. No entanto existem críticas a essa tendência, por ela pressupor a homogeneização dos indivíduos e desprezar as experiências sociais. Nessa abordagem o movimento é utilizado como recurso terapêutico ou instrumento para resolver problemas afetivos/cognitivos. Os pressupostos do desenvolvimento/ aprendizagem motora também estabelecem fases para o aprimoramento motor, considerando o corpo humano como um processador de respostas. E a recreação ficou compreendida como uma mera ocupação de tempo e espaço na escola, não sendo encarada como algo a ser sistematizado ou que traga ganhos de conhecimento, sendo apenas um momento compensatório na rotina escolar. (GEAEF, 1996)

Sayão (2002) reforça que uma das razões do descompasso entre os desejos das crianças e a intenção dos adultos reside nessa forte influência que a psicomotricidade, exerceu a partir de 1970, juntamente com a teoria do déficit cultural e o higienismo. Eles trouxeram uma preocupação com o que “falta” as crianças, como sendo prioritário, quando se trata do desempenho escolar. Nesse contexto o que as crianças conseguem fazer perde valor, em detrimento do que não sabem e diante dessa realidade são apresentadas à um arsenal metodológico de atividades para corrigir suas dificuldades.

Perceber essas inconsistências e ter capacidade de desenvolver uma opinião crítica frente ao papel que a EF deve realizar, para contribuir com a EI, exige estudo e dedicação. Picelli (2002) realizou um trabalho, em que analisa as produções sobre Educação Infantil a nível de pós graduação em EF no Brasil, no período entre 1979 a 2000. Foram encontrados 28 dissertações e 3 teses, a pesquisa em questão investigava as concepções de infância e EI explicitadas nos trabalhos, onde o autor chega à conclusão que tanto uma visão de EI quanto de infância, dos trabalhos analisados, estão restritas à ideia de “[...] um período preparatório para uma etapa posterior da vida das crianças, qual seja: o período designado de Ensino Fundamental. A EI parece, assim, não ter um fim em si mesmo” (PICELLI, 2002, p. 97). Nesse trabalho também fica evidenciado a falta de um posicionamento crítico com relação a questões de cunho sócio-econômico-político que dizem respeito às crianças em idade pré-escolar.

Outro estudo, o de Oliveira (2005), no qual a autora se propõe a investigar, o conceito

de infância na EF pré-escolar brasileira. Sua pesquisa foi baseada em nove livros e oito artigos, escritos entre 1980 e 2002. As publicações foram examinadas a partir de duas categorias de análise: concepção de infância e projeto educativo inerente. Suas considerações vão ao encontro com as de Sayao (1997), ao reafirmar que as principais influências teóricas na pré-escola são a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor, e que estas influências têm promovido uma visão de conhecimento fragmentado e baseado em dicotomias como: corpo/mente, interno/externo. Segundo ela, as abordagens da EF para EI que tomam como referência os conhecimentos da psicomotricidade, do desenvolvimento motor, da psicologia sociointeracionista e da recreação, promovem, de maneira geral, uma abordagem na qual as práticas corporais assumem um papel instrumental, compensatório e revelam uma concepção abstrata de infância, por serem abordagens que desconsideram o contexto histórico no qual infância e crianças se constituem.

Um estudo mais atual, avaliou 25 artigos produzidos em seis periódicos nacionais, no período de 2000 à 2012, que tematizassem sobre algum aspecto da relação entre a EF e a EI. A análise desses estudos permitiu uma separação em quatro categorias: a) diversidade cultural, b) formação profissional, c) educação do corpo e d) planejamento curricular. Como considerações finais, foi destacada a importância da valorização do movimento na Educação Infantil, e que ele não seja explorado apenas como instrumento de disciplinarização e a necessidade de subsídios para orientar a prática dos professores de Educação Física no referido nível de ensino. (MOURA, NUNES COSTA e ANTUNES, 2016)

Os dois primeiros trabalhos de revisão, advogam no sentido de que se deve ir além da compreensão da criança como indivíduo “vir a ser”, e sim como um indivíduo histórico dotado de características próprias. Da mesma forma também é necessário expandir a compreensão da criança para além da idealização, pois a mesma é fruto de determinada realidade social e é isso não pode ser ignorado. Paralelo a essa postura assumida frente a criança, deve se ter claro qual é objeto de ensino que a Educação Física deve se ocupar no âmbito escolar.

Bracht (1996) apresenta três alternativas de objeto de ensino para EF: atividade física, movimento corporal humano e a cultura corporal do movimento. Cada um desses temas está associado a um determinado papel social. A atividade física traduz a ideia de que o papel da EF seria contribuir para o desenvolvimento da aptidão física, pensamento amparado pelo discurso das ciências biológicas. O termo movimento humano, defendido pelas abordagens da aprendizagem/desenvolvimento motor e psicomotricidade, identifica como responsabilidade da EF trabalhar o movimento com vistas ao desenvolvimento integral das crianças. A frase clássica dessa corrente de pensamento é de que a EF é “do” e pelo “movimento”, representada pela abordagem desenvolvimentista de Tani, Manoel, Kokobum e Proença (1988) e com aproximações da Educação de Corpo Inteiro de Freire (1992).

Essas duas definições representativas da área biológica e da psicologia

desenvolvimentista respectivamente, tratam o objeto de estudo da Educação Física como algo natural e universal, não levando em consideração as dimensões sociais e políticas que abarcam a realidade escolar. A terceira alternativa que Bracht (1996) apresenta, a da cultura corporal do movimento, é a que ele defende que seja adotada como objeto de ensino das aulas de EF. Ela seria fruto da problematização das outras duas, onde o movimento ganha status de comunicação com o mundo, sendo permitido à criança o acesso a saberes organizados historicamente e asseguradores da especificidade pedagógica da disciplina, levando em conta, fundamentalmente, os sentidos e os significados que os movimentos terão para os sujeitos. Um clássico que aborda essa ideia é o Metodologia do ensino da EF (Soares *et al*, 1992) , que embora não traga contribuições endereçadas especificamente a EI, traz importantes considerações sobre como a EF deve encarar a cultura corporal do movimento como seu objeto de ensino.

Debortoli, Linhales e Vago, (2002) assinalam concordância com Bracht em afirmar que a EF além da legalidade e/ou obrigatoriedade deve primar pela sua legitimidade, afirmando sua contribuição frente as crianças, adotando a construção da sua prática pedagógica baseada na tensão entre a prática escolar e as práticas sociais. Os autores reconhecem a “cultura corporal do movimento” como sendo o objeto de estudo da EF e defendem que a EF em interação com os diferentes conhecimento e práticas escolares tem o compromisso de oferecer acesso a riqueza dos temas e conteúdos de ensino da EF.

Esclarecido qual deva ser o enfoque da participação da EF dentro das escolas de EI, é salutar destacar que esse trabalho deva ser realizado em parceria. Ayoub (2001) argumenta ser necessário construir relações de parceria, sem hierarquização entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças, com o intuito de partilhar os conhecimentos na construção de projetos educativos com as crianças, pois os interesses e experiências delas devem ser o suporte desse trabalho.

Barbosa (2002) defende que o trabalho com as crianças não seja pautado na divisão de disciplinas ou de profissionais disciplinados, mas que os professores ultrapassem as fronteiras entre os conhecimentos e construam juntos novas formas e olhares de compreender e interagir com as crianças

A linguagem Corporal embora seja uma especificidade da EF, não é uma “propriedade” dela, pois dentro da rotina escolar em várias ocasiões as crianças usam o corpo para se expressar ou se comunicar. E é nesse sentido que o trabalho em conjunto faz a diferença, pois os professores e demais profissionais da escola podem trocar conhecimentos e experiências a fim de oportunizar a criança um ambiente onde a sua singularidade seja contemplada. (AYOUB, 2001)

Em uma pesquisa realizada por Soares, Prodócimo e De Marco (2016), eles acompanharam a rotina de uma creche no interior de São Paulo com intuito de investigar como o movimento é explorado dentro da rotina e se ele é trabalhado de forma

interdisciplinar. As observações permitiram confirmar a ideia de que o movimento é base para todas as atividades da criança, sendo utilizado como linguagem ou como objetivo final de muitas brincadeiras e que ele serve como tema aglutinador, interligando saberes. No entanto, foram poucas as ocasiões em que eram realizadas atividades que tinham o movimento como objetivo central e também foi constatada uma subutilização dos espaços disponíveis na instituição.

Quando os alunos ficavam sobre a supervisão dos agentes de educação, as atividades propostas não contemplavam a exploração da criatividade ou da imaginação, o que foi relacionado a falta de formação específica, desses profissionais, para o trabalho com crianças. Frente ao encontrado os autores sugeriram a estimulação de parcerias que fomentassem o diálogo sobre as práticas pedagógicas e a oferta de formação continuada para que os demais profissionais envolvidos com as crianças estivessem preparados para mediar as brincadeiras e atividades. (SOARES; PRODÓCIMO; DE MARCO, 2016).

Surdi, Melo e Kunz (2016) visitaram duas escolas no município de Capinzal, Santa Catarina, para investigar como acontece o brincar e o se movimentar nas aulas de EF no EI. Nas aulas observadas ficou caracterizado que a EF nessas escolas tem um forte direcionamento para o rendimento, onde os resultados são amplamente valorizados, independente se a atividade em destaque é a dança, brincadeiras ou jogos. O brincar e o movimentar-se, por não favorecer diretamente a preparação de futuros atletas, não eram contemplados nos planejamento das aulas, com exceção das aulas livres, na qual os alunos tinham oportunidade de fazer aquilo que fosse mais significativo para eles.

Os estudos compilados nesta seção, advogam que para a EF alcançar legitimidade na EI, deve em primeiro lugar ter uma compreensão de infância, mais atual, que considere criança como um indivíduo histórico dotado de características próprias. Reconhecer a "cultura corporal do movimento" como o objeto de estudo da EF, e explorá-lo em parceria com as professoras regentes. Acrescento, nessa lista a necessidade de aprofundar os estudos sobre os diversos aspectos que abrangem a EI: rotina, propostas pedagógicas para EI, as teorias sobre o desenvolvimento humano, estudos sobre aprendizagem, entre outros temas.

3.3.3 A prática pedagógica na Educação Infantil

Nesta seção serão abordadas questões relacionadas a prática pedagógica no trato com as crianças. As orientações e questionamentos aqui apresentadas são pautadas na experiência daqueles que trabalharam com EI ou que, realizaram estudos na intenção de fortalecer os conhecimentos nessa área.

Buss Simão (2011) propõe algumas reflexões, para nortear aqueles que pretendem atuar na EI. A primeira delas é ter clareza sobre qual concepção de educação e de infância irá subsidiar sua prática pedagógica, posteriormente avaliar se a concepção de EF adotada se

encontra em consonância com elas. Cumprida essa etapa, a construção da proposta de trabalho a ser realizada com as crianças deve contribuir para a ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças sem desconsiderar o brincar e a ludicidade componentes principais da cultura infantil.

Aos adultos que trabalham com criança, é preponderante a capacidade de observar como elas brincam, interagem, repetem, imitam e recriam a realidade da maneira delas e esse olhar, é primordial para se estabelecer um vínculo e uma compreensão adensada do que venha a ser o universo infantil. Outro detalhe importante ao qual a autora faz menção, é a questão de tempo e espaço em relação as aulas, o professor não deve sacrificar a significância das vivências com seu alunos em detrimento dos mesmos. Muitas escolas de EI adotam rotinas onde o tempo e o espaço são fixos, essa prática deveria ser repensada coletivamente, é evidente que adotar estratégias que levem em consideração o alcance dos objetivos no tempo da criança, cause certa estranheza para quem está acostumado a seguir uma rotina rígida. No entanto se a infância é o centro da pauta, mudar se faz necessário. (BUSS-SIMÃO, 2011)

O trabalho em equipe ou em parceria, é um dos pilares de uma prática de ensino efetiva na EI. Essa condição foi discutida no tópico anterior, mas vale reiterar que é uma condição que tende a atenuar a fragmentação das funções e até mesmo do conhecimento, uma vez que trabalhando lado a lado a professora generalista e a professora de EF vão somando esforços e construindo um planejamento que contemple em suma, as necessidades das crianças. (BUSS-SIMÃO, 2011)

Buss-Simão (2011), defende a documentação das atividades realizadas com as crianças, como uma ferramenta importante do trabalho pedagógico. No entanto para que ela seja efetiva, deve ser antecedida de uma observação e escuta criteriosa das crianças, a descrição dessas observações deve compilar o desenvolvimento alcançado por elas, suas produções, manifestações, interações e tudo mais que for significativo nesse processo. Esse exercício de registro, além de se tornar um importante material de consulta, facilita o redimensionamento da ação pedagógica do professor. Melo *et all* (2012) vai ao encontro da ideia de que a documentação é importante para os professores que atuam com crianças e sugere a adoção do portfólio com essa finalidade.

Sobre o registro das experiências e impressões do professor, Ayoub (2005), defende que ele tem importância central no processo educativo, e que assim como o planejamento precisa ser vivo e dinâmico, não defende a adoção de modelos prontos, pelo contrário chama os professores a “ousar” na utilização da linguagem e das formas de registro, dando a ele uma conotação de liberdade e de luta.

Melo *et all* (2012) realizou uma pesquisa documental, na qual analisou 133 portfólios, produzidos no período de 2002 a 2008, pelos alunos da disciplina Estágio supervisionado do curso de EF, Esporte e lazer do Centro Universitário Vila Velha. Seu objetivo era, compreender como a práxis pedagógica da EF na EI tem se constituído nos contextos de

formação profissional, e também apresentar os limites e as possibilidades da utilização do portfólio como instrumento de pesquisa e reflexão da prática pedagógica. Em suas considerações finais destacou que o portfólio, se mostrou um importante instrumento de reflexão da práxis pedagógica e um recurso de produção de conhecimento para intervenção da EF na EI.

Um estudo realizado, com o intuito de conhecer a organização pedagógica da EF e a compreensão das professoras de EI, sobre a EF como prática pedagógica, em cinco escolas do interior do Rio Grande do Sul, identificou que as mesmas possuem um projeto pedagógico para a EF, no entanto ele é pouco dinamizado e não é reestruturado e revisitado como deveria ser. Quanto a compreensão das professoras, as observações permitiram pontuar que: a) Os fundamentos teóricos dos projetos de ensino das escolas, não estavam em concordância com os mencionados pelas professoras, b) para elas a EF acaba sendo sinônimo de tudo o que está ligado ao movimento, essa relação acaba impedindo a sistematização, regularidade e singularidade da EF no contexto escolar, c) o brincar como forma de exteriorização e de conhecimento da criança não é reconhecido, d) a prática da EF ainda está submetida a compreensões históricas ligadas a segregação por gênero, separação de meninos e meninas, experimentação corporal restrita e pouca valorização do brincar espontâneo da criança. (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2006)

Perine e Bracht (2016), identificaram e analisaram os saberes docentes que sustentavam a prática pedagógica de doze professores de EF, atuantes na EI, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os saberes ligados a experiência, destacaram-se como fontes de referência para a prática pedagógica dos professores em questão. Nos relatos deles, é possível reconhecer que as experiências proporcionaram aprendizados e saberes, que contribuíram de maneira significativa para que se sentissem mais seguros em relação a sua prática e em um contínuo processo de enriquecimento formativo. A parceria e a colaboração, dos colegas tidos como “experientes”, para auxiliar as estratégias de ensino com público infantil, também estiveram presentes em boa parte das falas dos entrevistados.

Tonietto e Garanhani (2017), desenvolveram uma pesquisa com intuito de compreender como os saberes dos professores de EF se relacionam com a cultura infantil. Para responder esta questão, eles se reportaram aos eixos estruturadores da Cultura Infantil propostos por Sarmiento e as características das manifestações da Cultura Infantil propostas por Florestan Fernandes. Dessa forma, verificou-se, no encaminhamento dos jogos e brincadeiras, como os sete professores de EF – sujeitos da pesquisa – consideravam a reiteração, a fantasia do real, a ludicidade e a interatividade nas suas práticas docentes com as crianças pequenas. Como considerações finais, os autores entendem que a utilização dos jogos e brincadeiras, pode ser considerada indício de relação entre os saberes da EF com a Cultura Infantil. No entanto, para que essa relação seja alcançada, eles devem estar relacionados aos eixos estruturadores da cultura Infantil: reiteração, fantasiado real, ludicidade e interatividade.

A prática pedagógica na EI, deve ser, norteadada pela observação e consideração da criança como um ser histórico, dotado de capacidade de compreensão e questionamento sobre o contexto no qual esta inserido. O professor de EF, deve organizar suas atividades, sendo sensível ao retorno que as crianças oferecem. É importante também, estabelecer uma relação de proximidade com a professora regente, tanto para conhecer o planejamento que ela realiza com os alunos, quanto pelas preciosas informações que ela detém sobre as crianças, uma vez que o adulto que tem maior proximidade com elas. O registro de tudo que é realizado com as crianças, é uma prática necessária, para subsidiar a avaliação do trabalho e também pode se configurar como uma fonte de consulta.

3.3.4 Experiências com Educação Infantil

A presença de professores de EF, nas escolas de EI não é uma realidade estendida a todos os estados do Brasil. Algumas dessas experiências são mencionadas em trabalhos científicos e nos possibilitam compreender e conhecer um pouco mais sobre os condicionantes dessa inserção, aqui serão apresentadas alguns desses casos com o objetivo de ampliar o entendimento da questão.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), contempla a EF como componente curricular desde 1982. Nesses 36 anos de experiência, houve um longo processo de amadurecimento coletivo, pois concomitantemente a essa inserção houveram grupos de estudos, formações continuadas oferecidas pela RMEF e pesquisas voltadas para essa temática, todo esse movimento tem como produto uma importante contribuição teórica para a EF e também para a EI.

Essa inserção esteve orientada por diferentes propósitos, Vieira e Medeiros 2007, fazem uma releitura dos principais documentos que trazem os eixos teórico metodológico que sustentaram essa inserção, assim como a dissertação de mestrado da Debora Sayao. Os cinco documentos analisados pelos autores foram produzidos entre 1996 e 2004 e a síntese de seus conteúdos permitem algumas considerações: a) os documentos fazem uma crítica a visão de uma EI como uma etapa preparatória para a escola, b) em um dos documentos, o das Diretrizes Curriculares para a EF na EI, é favorável a uma orientação da EI a partir da compreensão do desenvolvimento e aprendizagem do sociointeracionismo, enquanto os outros apontam para princípios da Pedagogia da Infância embora não explicitamente, c) todos eles, acenam para uma ruptura das dicotomias: corpo/mente, teoria/prática, sala/pátio, propondo um trabalho articulado entre os professores, d) as abordagens progressistas da EF, não apresentam ressonância no contexto prático da EI da RMEF.

Em 2017 o RMEF publicou uma nova versão das diretrizes, intitulada como EF na EI na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O documento traz uma contextualização histórica da trajetória da EF na EI, utiliza inclusive de fontes citadas nesse trabalho, apresenta

os aspectos legais que pontuam essa inserção, traz questões sobre a organização de tempo/espaço pedagógico e sua vinculação com o Projeto Político Pedagógico das instituições e oito relatos de experiência exitosas realizadas em escolas da rede.

Jardim et al (2014), em seu trabalho sobre como a EF tem se organizado legal e pedagogicamente na EI e nas séries iniciais, traz informações a respeito da inclusão da Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da Educação Infantil no município de Maringá (PR), a partir da promulgação da Lei nº 8.392/2009. Além de garantir a presença da disciplina no currículo do referido nível de ensino, a determinação legal prevê, que as aulas sejam dadas por um professor de EF. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o município possui 50 escolas de EI e 50 escolas municipais. Participaram do estudo um total de 16 escolas (8 de EI e 8 escolas municipais) e 16 professores.

Foram aplicados questionários, de forma individualizada. A análise das respostas, permitiu elencar as seguintes constatações: a) as escolas participantes da pesquisa possuem PPP e a Educação Física está contemplada neles como componente curricular, b) a Secretaria de Educação de Maringá realiza reuniões com o intuito de subsidiar a construção da proposta curricular que compõe o PPP das escolas. c) a pedagogia histórico crítica é a abordagem adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá d) os professores apresentaram dificuldades quanto a sistematização dos conteúdos, os dados demonstram que essa organização ainda se encontra em desenvolvimento, uma vez que a inserção da Educação Física é recente no município. (JARDIM et al., 2014).

Ayoub (2005), escreve um artigo onde relata sua experiência com a EF na EI, pela coordenação de estágios supervisionados nesse nível de ensino em Campinas. O interessante nessa situação, é que esse movimento de levar os alunos a ter uma experiência em escolas de Educação Infantil sem a presença de um professor especialista, pois em Campinas a disciplina ficava a cargo das professoras generalistas, se mostrou um importante espaço de formação para esses alunos e também uma oportunidade para a escola e todos aqueles inseridos nela, repensarem a forma como era tratada a EF dentro do currículo. A forma como a experiência do estágio, foi conduzida, otimizou as possibilidades de aprendizado dos alunos. Eles atuavam em dupla, trio ou quarteto e eram estimulados a construir coletivamente propostas de trabalho que envolvesse não só os alunos, mas toda comunidade agregada à escola. E essa, era considerada um espaço a ser conhecido, respeitado com vistas a alcançar um brecha para atuação. O registro e o planejamento eram incentivados, assim como as discussões sobre as dificuldades encontradas e as respectivas soluções. A abordagem da Educação Física, utilizada pelos alunos para fundamentar suas propostas foi a crítico-superadora, o eixo central dos trabalhos era o ensino de temas voltados para cultura corporal.

Os três exemplos apresentados, fornecem elementos para algumas especulações. O exemplo de Florianópolis ratifica a necessidade de juntamente com a inserção da EF no EI,

haver uma oferta de formação continuada e de discussão sobre as dificuldades encontradas no processo. Esse espaço da EF nas instituições infantis, deve ser conquistado na base da parceria e do diálogo, com objetivo de propiciar vivências significativas para as crianças. A garantia legal, como é o caso de Maringá, não diminui as dificuldades que os professores encontram ao iniciar seu trabalho em um Nível de Ensino, que não conta com prática de ensino consolidada. Por fim, ofertar aos alunos a oportunidade de vivenciar a realidade e utilizar os conhecimentos teóricos para fundamentar a sua prática com as crianças ainda na formação, como no relato de Ayoub (2005), é uma opção para os cursos de licenciatura em EF

3.3.5 As Concepções Pedagógicas da Educação Física e a Educação Infantil

Alguns autores, tiveram a intenção de realizar uma categorização das concepções da Educação Física escolar (Medina, Lino Castellanni, Valter Bracht e Eleonor Kunz). Como o objetivo presente, não é debater sobre a forma como esses autores realizaram suas categorizações e sim oferecer uma compreensão do que existe no panorama das teorias e concepções brasileiras sobre a EF. Será utilizada a classificação elaborada por Lino Castellani Filho (1999).

Para organizar as concepções, ele se baseia nas metodologias de ensino e as divide em propositivas em não-propositivas. Sendo propositivas as abordagens que concebem uma nova concepção de Educação Física e definem princípios norteadores de uma nova proposta e Não-propositivas aquelas que abordam a Educação Física, sem estabelecer parâmetros, princípios norteadores e metodologias para o seu ensino. Em relação às não-propositivas, encontram-se as abordagens Fenomenológica (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), a Sociológica (Mauro Betti) e a Cultural (Jocimar Daólio). No campo das propositivas, detecta-se a presença das não-sistematizadas e das sistematizadas. Na primeira, situam-se as concepções Desenvolvimentista (Go Tani), Construtivista (João Batista Freire), Crítico emancipatória (Elenor Kunz), Plural (Jocimar Daólio), e de Aulas Abertas (Hildebrandt e Langing). Na segunda, situam-se a da Aptidão Física e a Crítico-superadora, esta assinada por um Coletivo de Autores. (CASTELLANI FILHO, 1999)

Das teorias apresentadas, será dada maior ênfase as que estabelecem uma relação próxima com o EI: a Concepção desenvolvimentista e a Concepção Construtivista, pois suas proposições guardam associação com o desenvolvimento motor e cognitivo. Vale ressaltar, que nessa quadro não constam a psicomotricidade e a recreativa, ambas de fato não chegaram a se constituir como concepções de representatividade na Educação Física, mas obtiveram prestígio nas práticas pedagógicas voltadas para a infância.

Sobre a psicomotricidade, ou educação psicomotora, pode se dizer que ela exerceu influência nos anos 70 e 80 e ainda continua sendo interpretada como uma ferramenta que auxilia na aprendizagem e na superação dos déficits infantis. Atualmente é considerada uma

ciência ou neurociência com aplicação em áreas como: educação e diferentes tipos de reabilitação. E tem Jean Le Bouch e Joel Defontaine, como estudiosos representativos da área. Bracht (1999), ressalta que a crítica endereçada a psicomotricidade, no âmbito da EF, está relacionada ao fato dela não conferir uma especificidade a área e utilizar o movimento como mero instrumento, não explorando as formas culturais do movimentar-se humano.

A abordagem desenvolvimentista, tem como principais autores os professores Go Tani e Edson de Jesus Manoel da USP e Ruy Jornada Krebs da UFSM, seus trabalhos se fundamentam nas obras de D. Gallahue e J. Connoly. A proposta pedagógica elaborada por eles, é destinada à faixa etária de 4 aos 14 anos de idade, e busca nos processos de aprendizagem e movimento uma proposta para as aulas de Educação Física. A FE escolar na perspectiva desenvolvimentista, é estruturada pelos elementos relacionados a caracterização e progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora. O movimento é compreendido como atividade meio e a finalidade da proposta, não tendo a intenção de favorecer outras disciplinas. A habilidade motora é um conceito central dessa abordagem, estabelecendo relação direta com o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora. (DARIDO, 1998)

As fases de desenvolvimento de cada habilidade são estudadas, o professor imbuído desse conhecimento, ao observar em qual fase o seu aluno se encontra, faz a mediação para que ele consiga chegar a melhor execução possível. Existe uma idealização quanto ao desempenho esperado em cada faixa etária. As limitações dessa concepção é não considerar a influência que os aspectos sociais oferecem à aprendizagem motora e o reducionismo biológico, de considerar apenas o desenvolvimento voltado para o físico, ignorando os aspectos da socialização que as aulas propiciam aos alunos. (DARIDO, 1998)

A abordagem construtivista, tem como principal representante na EF, o professor João Batista Freire autor do livro “Educação de corpo inteiro”. Sua proposta, é uma opção metodológica oposta as linhas mecanicistas e sugere a valorização do conhecimento espontâneo dos jogos, das brincadeiras e atividades motoras próprias das crianças, a cultura infantil, muitas vezes ignorada pela escola. Nessa concepção, o aluno constrói seu conhecimento a partir da interação com meio, resolvendo problemas. O jogo e as brincadeiras, são utilizados como conteúdo /estratégia privilegiados. Por esse meio de ensino, a crianças aprendem em um ambiente lúdico e prazeroso. Abordagem tem como alicerces os autores : Le Boulch, e Jean Piaget. (DARIDO, 1998)

Depois de apresentada as características de cada uma das abordagens apontadas, fica mais fácil de entender o porquê delas serem mais próximas do trabalho com a infância. Os teóricos que dão suporte as referidas tendências, possuem grande respaldo no trabalho com as crianças: Piaget, Le Boulch, Galahue e as propostas interventivas contemplam o ensino infantil. No entanto surge o questionamento: Por que não arriscar uma adaptação das teorias progressistas da Educação Física com as crianças? Essa indagação, não tem o sentido de

desqualificar, as contribuições que as Concepções desenvolvimentista, construtivista e a psicomotricidade, oferecem no trabalho com os pequenos e sim a intenção de ampliar as possibilidades de trabalho com as crianças agregando outras vertentes de intervenção.

Sayão (2004), relaciona a dificuldade dos professores de EF, quanto ao suporte teórico metodológico para o trato com as crianças à formação, estruturada apenas em questões como: desenvolvimento motor, recreação e psicomotricidade. Vieira e Medeiros (2007), ao analisar os documentos que sustentam o trabalho da EF na EI em Florianópolis, chegam a conclusão que as teorias crítico-superadora e crítico-emancipatória não apresentam quase nenhuma ressonância no contexto prático do ensino infantil estudado. Propõem, a necessidade de aprofundar a compreensão teórica dessas abordagens, a fim de se estabelecer uma proximidade com o contexto da prática pedagógica da EF na EI.

A intervenção da EF na EI tem se caracterizado por uma perspectiva maturacional, na qual as crianças são consideradas sujeitos universais, com seu desenvolvimento atrelado a etapas fixas de maturação cognitiva e psicológica e sobre elas incidem ações pedagógicas pautadas em princípios imutáveis de desenvolvimento. (SAYÃO, 2002)

Nos tópicos a seguir serão exploradas as concepções: Crítico - Superadora e Crítico Emancipatória com, o propósito de apontar possibilidades de aproximação das propostas de aulas de EF para crianças com as concepções críticas.

3.3.5.1 Concepção Crítico Superadora

Será realizada, uma aproximação da Concepção Crítico -Superadora com o Intuito de identificar suas características, e tentar extrair o que pode ser utilizado no trabalho com os crianças. Para tanto, destaca se esse trecho, como forma ilustrativa do que ela propõe:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES et al., 1992, p. 38)

Essa concepção, é pautada no materialismo histórico dialético, enquanto método de análise de realidade e recebe esse nome porque tem a concepção histórico crítica como ponto de partida. Toma o conhecimento, como elemento de mediação entre o aluno e seu aprender, privilegia uma dinâmica curricular que leva em consideração os diversos elementos e segmentos sociais. A EF, é entendida como uma disciplina que trata da cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, acapoeira, entre outros. Quanto à seleção dos conteúdos para as aulas de EF, propõe que se considere a relevância social dos mesmos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos (SOARES

et al., 1992).

Preconiza uma estrutura de ciclos de escolarização, o primeiro ciclo que representa nosso interesse compreende do Pré escolar a 3º série. Condena o ensino por etapas e adota a simultaneidade na transmissão, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries. Defende a diretividade do ensino, sendo responsabilidade do professor especificar sua ação pedagógica, pois ela não é neutra. É a) diagnóstica: parte de uma leitura de realidade, b) judicativa: estabelece juízo de valor e c) teleológica: tem muitas finalidades a alcançar. Privilegia a avaliação do processo de ensino aprendizagem. (SOARES et al., 1992).

A leitura do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, de autoria de um coletivo de autores, além de fornecer as bases dessa concepção apresentadas acima, também traz proposições de metodologias para o trato dos conteúdos, a serem selecionados e abordados nos diferentes ciclos. Nos temas relacionados ao Jogo, ginástica e dança, tem sugestões interessantes que contemplam o trabalho com as crianças. O quadro abaixo traz um apanhado, das recomendações contidas no livro relacionadas ao 1º ciclo, para o jogo, a dança e a ginástica:

Quadro 1 - Proposições metodológicas para o 1º ciclo do Ensino Fundamental. (continua)

| JOGOS | DANÇA | GINÁSTICA |
|---|--|--|
| O reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação | Danças de livre interpretação de músicas diferentes, para relacionar se com o universo musical. (Promover a verbalização das observações e identificar as diferentes respostas que podem ser dadas ao estímulo musical. Identificar as relações espaço-temporais durante a interpretação coletiva e as relações interpessoais.) | Possibilidades de saltar, equilibrar e balançar em situações de: a) Desafios do ambiente natural (declives, colinas...) b) Desafios dos espaços da escola (pátio, parque) c) Desafios propostos pela utilização e organização dos materiais disponíveis (corda, cone, bancos.) |
| Reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles naturais ou construídos pelo homem. | Danças de interpretação de temas figurados (temas expressivos) .(Estimular a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias e apresentação para escola e comunidade. | Diferentes soluções aos problemas do equilibrar, trepar, saltar, rolar/girar, balançar/embalar. (Sugere se iniciar pelas técnicas rudimentares dos alunos e ir aprimorando com eles.) |
| Identificação das possibilidades de ação com os materiais/ objetos e das relações deste com a natureza | | Organização de possibilidades para a identificação de sensações afetivas e /ou sinestésicas, tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento. |
| Inter relação do | | Vivências que promovam o sucesso |

Quadro 1 - Proposições metodológicas para o 1º ciclo do Ensino Fundamental. (conclusão)

| JOGOS | DANÇA | GINÁSTICA |
|--|-------|--|
| pensamento sobre uma ação, com a imagem e conceituação verbal dela, como uma forma de facilitar o sucesso da ação e comunicação. | | de todos. |
| Inter relação com as outras matérias de ensino. | | Utilização de fundamentos iguais para os dois sexos. |
| Relações sociais: criança/família, criança/criança, criança/professor, criança/adultos | | Atividades coletivas em que se combinem os cinco fundamentos: saltar, equilibrar, trepar, embalar/balançar e rodar e girar. (Oportunizar a apresentação pública das habilidades ginásticas desenvolvidas). |
| A vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país e de outros países. | | |
| O sentido da convivência com o coletivo, das regras e dos valores que estas envolvem. | | |
| Auto avaliação e avaliação coletiva das próprias atividades. | | |
| Elaboração de brinquedos, para jogar em grupo ou sozinho. | | |

Fonte: Adaptado de: Soares et al. (1992)

A concepção crítico superadora, fornece elementos bem demarcados para a elaboração de um projeto político pedagógico na EF em qualquer nível de ensino. Pensando na Educação Infantil, o professor que optar por basear o seu trabalho a partir dela, deve ter claro que é dele a responsabilidade tanto de propor quanto de conduzir a criança por esse processo. Os

conteúdos, a serem explorados são aqueles relacionados a cultura corporal do movimento, ou seja, tudo que a humanidade já produziu enquanto possibilidades de movimento corporal: jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes. O trabalho do professor, deve partir de uma leitura da realidade dos seus alunos e da comunidade na qual a escola está inserida, e a sua intenção deve ser de fomentar uma transformação dessa realidade.

A aproximação com a concepção de ensino em questão permite concluir que é viável realizar um trabalho com as crianças pautadas nela. A adaptação, que se faz necessária é a de considerar a cultura infantil, ou seja, os elementos de fantasia e brincadeira implícitos nesse universo. A seguir temos o exemplo de duas experiências bem sucedidas, construídas tendo por base a abordagem crítico-superadora.

Gonçalves e Lavoura (2011) ilustram a experiência de construir conhecimento acerca do circo, enquanto conteúdo da cultura corporal no campo de intervenção da EF escolar. O aporte teórico utilizado compreende o materialismo histórico dialético, a teoria pedagógica histórico crítica e tendência crítico-superadora. Foi realizado um projeto intitulado: o Circo da Escola” e desenvolvido com um grupo de aproximadamente 85 crianças, com idades entre 6 e 7 anos. O projeto, foi realizado em 10 aulas, nas duas primeiras apresentou se a proposta e fez uma levantamento, do que as crianças já conheciam sobre o mundo do circo. Eles também construíram um quadro por turmas, onde selecionavam dois elementos do circo, que cada turma iria se dedicar. A culminância do projeto, foi a apresentação durante a noite do pijama, daquilo que eles conseguiram desenvolver sobre o circo durante as aulas. A avaliação, foi feita durante o processo de aprendizagem dos alunos e eles também foram instigados a observar de onde partiram e onde conseguiram chegar.

Ayoub (2005), narra sua experiência com seus alunos de estágio supervisionado na Educação Infantil. A proposta de trabalho construída por eles tinha o intuito de: a) propiciar às crianças as práticas culturais relacionadas ao campo da EF, b) abordar esses conhecimentos considerando sua dimensão sócio histórica, c) desenvolver um trabalho corporal com as crianças, que não se baseasse apenas no desenvolvimento motor, d) se diferenciar do discurso que pensa o trabalho corporal, na EI como acessório para o desenvolvimento da cognição. Foi na abordagem crítico superadora, que eles encontraram inspiração para encarar esse desafio. Nesse relato, tem interessantes mediações realizadas pelos alunos com enfoque no jogo, toque/massagem e ginástica.

3.3.5.2 Concepção Crítico-emancipatória

Idealizada por Elenor Kunz, essa abordagem almeja uma reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar, uma oportunidade de educar crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. Defende uma educação fundada no diálogo e na compreensão da complexidade

do mundo esportivo (social, político, econômico e cultural). A emancipação pode ser entendida, como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. (KUNZ, 2004)

As primeiras bases dessa concepção são apresentadas no livro Educação Física Ensino e mudanças, publicado em 1991 e complementadas, no livro Transformação Didático Pedagógica do Esporte de 1994, ambos de autoria de Eleonor Kunz. Neles, ele propõe que a pedagogia no sentido histórico crítico emancipatório, na prática, deve estar acompanhada de uma didática comunicativa. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa que, para além da apreensão funcional do movimento ele deve desenvolver a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados, através da reflexão crítica. Sua obra tem influência das ideias de teóricos como: Jürgen Habermas e de Merleau Ponty.

Para construir sua concepção, ele se baseou nas categorias criadas por Hilbert Mayer. O quadro abaixo ilustra sua adaptação desse esquema:

Quadro 2 - Esquema do processo de Ensino da Concepção Emancipatória

| | TRABALHO | INTERAÇÃO | LINGUAGEM |
|-----------------------|--|---|---|
| Aspecto dos conteúdos | Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades de acordo com o contexto. | Ter acesso a relação esportivo-culturais, vinculadas a cultura do movimento do contexto social. | Ter acesso a conteúdos simbólicos e linguísticos que transcendem o contexto esportivo. |
| Aspecto do método | Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas | Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade do se movimentar | Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada. |
| Aspecto dos objetivos | Capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e autônoma com vistas a vida futura relacionada ao lazer e ao tempo livre | Capacitar para um agir solitário, cooperativo e participativo | Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica. |
| Competência | Objetiva | Social | Comunicativa |

Fonte: Adaptado de: Kunz (2004)

Em resumo, o quadro propõe que o processo de ensino pelas três categorias, trabalho, interação e linguagem conduza ao desenvolvimento das competências objetivo, social e comunicativa. Sobre a competência comunicativa, é ressaltada a necessidade de incentiva-la

nas diferentes linguagens, pois ao se comunicar e entender a colocação dos outros, o aluno inicia um processo reflexivo que, desencadeia as iniciativas do pensamento crítico. (KUNZ, 2004)

A concepção de ensino, orientada pelos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória, na prática, representada pela didática comunicativa, privilegia pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir. Pedagogicamente a EF deveria se interessar, pelo mundo fenomenológico dos movimentos, e o contemplar em sua forma “natural”, pelas expressões e evidências que se manifestam no cotidiano como forma de movimento e que como tais são facilmente reconhecidas. Por vezes, no texto de Kunz aparece o termo, se movimentar, que é compreendido como um acontecimento relacional intencional de ações significativas. O movimento consiste em uma totalidade de relações, que envolvem situações concretas e sentidos/significados para quem individual ou coletivamente o pratica. (KUNZ, 2004)

Outro fator importante considerado nessa abordagem é a subjetividade. E para que ela seja alcançada, o ensino deve considerar a criança, adolescente ou adulto que se movimenta e não o movimento delas. Sua definição se apoia em Merlau Ponty, como uma ideia objetivada na nossa maneira de habitar o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo, e isto se expressa em diferentes sentidos, diferentes modos de agir e de sentir. A escola, muitas vezes acaba por oprimir essa subjetividade, quando reprime a comunicação, a movimentação e reflexão dos alunos. (KUNZ, 2004)

Embora essa concepção, esteja vinculada a transformação do esporte em um conteúdo, a ser trabalhado na escola de forma crítica e essa não venha a ser o interesse na EI, o modo como esse autor conduz o processo de ensino e compreende o movimento, pode ser utilizado na construção de um projeto de trabalho para a EI. É muito válida a ideia de se trabalhar o movimento com as crianças, sem perder de vistas a interação social e a linguagem, aspectos caros a uma formação comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

O fortalecimento da interação é algo que deve ser iniciado ainda na EI, Robin Alexander em suas pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre o desenvolvimento do diálogo na escola, reitera como ele é uma importante ferramenta para moldar o aprendizado e a compreensão durante os anos críticos de desenvolvimento em que as crianças passam na escola. Alexander aponta que embora os professores concordem com essa ideia em termos amplos, na prática eles tem dificuldade de oportuniza-la, uma vez que seus estudos permitiram acompanhar que dentro de sala de aula o professor fala mais que os alunos, além de controlar o que é dito e para quem. (ALEXANDER, 2005)

Essa dificuldade em estabelecer um diálogo durante as aulas podem incorrer nas seguintes consequências: a) as crianças podem não aprender efetivamente, o mais rápido ou o efetivamente possível; b) as crianças podem não desenvolver suficientemente poderes

narrativos, explicativos e questionadores necessários para demonstrar aos seus professores o que eles sabem e entendem, ou não sabem e não entendem, e se envolverem em decisões sobre como e o que eles devem aprender; c) os professores nestas situações podem permanecer desinformados sobre a compreensão atual dos alunos e, portanto, perderem o elemento de diagnóstico, que é essencial para ensinar com qualidade. Pois se as crianças precisarem conversar para aprender sobre o mundo, os professores precisam conversar para aprender sobre as crianças. (ALEXANDER, 2005)

A proposta de Alexander é a de um ensino dialógico, e não transmissivo, que forneça oportunidades para as crianças desenvolverem o repertório de conversas de aprendizagem diverso que contemplem diferentes tipos de pensamento e compreensão, atendendo a cinco critérios: a) coletivo professores e crianças abordam tarefas de aprendizagem em conjunto, seja em grupo ou uma aula; b) recíproca: os professores e as crianças se ouvem, compartilham ideias e consideram alternativas pontos de vista; c) de apoio: as crianças articulam suas ideias livremente, sem medo de constrangimento nas respostas "erradas"; e eles ajudam uns aos outros para alcançar entendimentos comuns; d) cumulativo: os professores e as crianças constroem sozinhos suas ideias e constroem suas linhas coerentes de pensamento e investigação; e) Proposital: os professores planejam e orientam a conversa na sala de aula com objetivos educacionais específicos em vista. (ALEXANDER, 2005)

Os apontamentos de Alexander (2005), de que é necessário fortalecer o diálogo e a interação na escola, corroboram com a proposta das Concepções críticas da EF, nas quais o desenvolvimento de um posicionamento crítico passa pelo diálogo. Logo na EI, é importante estimular que as crianças falem, construam seus posicionamentos, exercitem sua oralidade. Se o professor de EF, estiver interessado em implementar um planejamento seguindo uma vertente crítica na EI, ele deve priorizar a participação oral das crianças, propiciar que durante as aulas elas expliquem, comentem, questionem e oferecer um retorno consciente e bem elaborado, sempre alimentando e enriquecendo o diálogo sobre os temas levantados.

A discussão sobre as concepções na EF está próxima à questão da sistematização dos conteúdos, isso porque cada uma das Concepções discutidas nesse tópico assumem um leque de conteúdos que correspondentes as ideias que elas representam. No próximo tópico, no entanto será abordado as peculiaridades da sistematização de conteúdos na Educação Física e também serão apresentados exemplos de abordagens curriculares da EI com intuito de elucidar as possibilidades do trato dos conteúdos nesse nível de ensino.

3.4 SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS

Para iniciar essa discussão sobre a sistematização dos conteúdos, é importante considerar, o entendimento sobre o papel da escola. Será utilizada, a definição de Saviani

(2011) de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Ao tratar da identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, Saviani (2011), avalia que é um trabalho de distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Nesse sentido expõe a importância, em pedagogia, da noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Nessa discussão, não se pode deixar de considerar o currículo e seus condicionantes. O currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. (APPLE, 2006). Neste sentido, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. (SAVIANI, 2000).

A sistematização de Conteúdos na EF é uma questão que suscita muitas dúvidas, por um lado o fato de esse componente curricular não ter uma organização fixa que determine, quais conteúdos abordar, qual sequência adotar, até que ponto aprofundar, permite ao professor ter seu protagonismo nesse processo. No entanto, a falta de experiência, somada as fragilidades na formação acaba por deixar muitos professores perdidos frente a organização dos conteúdos a serem ministrados no decorrer do ano letivo.

A EF enquanto disciplina escolar possui uma grande variedade de conteúdos, formado pelas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos, entre elas, os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas. A este conjunto de práticas instituiu-se de cultura corporal de movimento. No entanto, Darido (2001) chama a atenção para o fato da EF, ao longo de sua história, priorizar os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser. Frente a essa reflexão é fundamental considerar os procedimentos, os fatos e conceitos, as atitudes e os valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância.

A sistematização de conteúdos se encontra atrelada de certo modo a conjuntura histórica. No campo da EF isso fica bem claro quando se faz uma avaliação das Concepções e tendências da EF e os conteúdos enfatizados em cada uma delas. Darido (2001) em seu estudo faz um apanhado bem completo dessa relação, o que permite avaliar que quando um professor opta por adotar determinada influência ou tendência para elaborar suas aulas, ele acaba dando ênfase aos conteúdos relacionados a ela.

Segundo Sousa e Ramos (2010) a sistematização de conteúdos ainda é um assunto pouco abordado nas pesquisas em EF Escolar. Eles propõem que o processo de organização curricular da área deve ser pensado de forma a estruturar os diferentes elementos da cultura corporal de movimento de modo dinâmico, considerando a realidade escolar envolvida e os sujeitos da ação, sendo constantemente refletida e resignificada de valor ao contexto no qual será aplicada.

Ao estudarem a sistematização dos conteúdos de EF por professores experientes, Rosário e Darido (2003), observaram que os mesmos, chegaram até a sistematização dos conteúdos empregando a própria experiência, tentativas e reflexões. Isso demonstra a importância de futuros trabalhos que auxiliem os professores, fornecendo conhecimento e reflexão sobre como organizar os conteúdos durante as aulas. Não sendo prudente que estes precisem testar, ano após ano, novas possibilidades de organização sem nenhum embasamento específico.

Kawashima, Sousa e Ferreira (2009), realizaram um estudo sobre a sistematização de conteúdos com os anos iniciais do Ensino fundamental. Uma das justificativas para o estudo foi a falta de critérios definidos que auxiliem na organização curricular dos conteúdos. Frente a essa dificuldade, os autores formulam um modelo de sistematização por bimestre, para os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Tal proposta foi elaborada com base nos PCNs e nos trabalhos de Freire e Scaglia (2003), Coletivo de Autores (1992) e Paes (2002), e foram testadas por dois anos e reorganizadas de acordo com as observações apontadas. Em suas conclusões finais, as autoras pontuam que a prática profissional docente na escola aliada ao compromisso ético em desenvolver uma aula de EF de boa qualidade para os alunos é o caminho para a construção de uma EF escolar plena de saberes essenciais ao ser humano.

3.4.1 Os conteúdos na Educação Infantil

Como o objeto de estudo desse trabalho se concentra no âmbito da EI, é importante tomar conhecimento de como esse tema é tratado no referido nível de ensino. Com esse intuito é salutar, tomar conhecimento de algumas propostas curriculares com ampla difusão e aplicação prática pelas escolas infantis brasileiras, desde a década de 70, e investigar o que elas propõem, na tentativa de entender como o conteúdo vem sendo selecionado, articulado e significado nas creches e pré-escolas.

Pelo entendimento de que o conhecimento dessas propostas, amplificam a capacidade de abrangência da discussão, serão apresentadas a seguir por ordem cronológica as seguintes propostas: Currículo por atividades Heloisa Marinho (1978), Temas geradores e áreas do conhecimento de Sonia Kramer (1989), áreas do conhecimento de Monique Deheinzelin (1994), o RECNEI (1998), As Cem Linguagens da Criança – Abordagem de Reggio Emilia (1999), Linguagens geradoras de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2006), Projetos de Trabalho/ Pedagogia de Projetos Barbosa e Horn (2008) DCNEI (2010) e BNCC de 2017.

3.4.1.1 Atividades – Heloisa Marinho

A primeira proposta a ser analisada é a de Marinho (1978) que propõe um currículo de EI organizado por atividades, no livro intitulado “O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de 1º grau”. O objetivo do currículo apresentado pela autora é o desenvolvimento das atividades. Alinhada com a visão de desenvolvimento natural, propõe a promoção de atividades livres e criativas naturais da vivência diária, num processo de aprender que se confunde com o viver

É válido considerar que essa proposta apresentada por Heloísa Marinho, foi abastecida por toda sua experiência conquistada ao longo de sua trajetória e atuação na educação pré-escolar, tanto como formadora de professores para atuar com as crianças e como pesquisadora. Era simpatizante do Movimento Escolanovista, ligada diretamente aos trabalhos do Professor Lourenço Filho, aplicava as ideias desse educador na educação pré-escolar, de modo a defender a importância deste nível educacional para as etapas posteriores da educação da criança.

O livro propõe um conjunto de vivências e atividades que devem fazer parte do dia a dia das crianças na escola: situações naturais de vida semelhantes ao ambiente familiar deverá o currículo abranger: a saúde; a vida social; o prazer da música ;o trabalho criador das artes plásticas; convívio com a natureza e o mundo variado das coisas; a observação e o comentário espontâneo da experiência; a fantasia no reino encantado das histórias; a formação de hábitos indispensáveis à vida; a comunicação da linguagem oral relacionada a situações e conhecimentos de vida. (MARINHO, 1978, p. 92)

Embora a ênfase de Marinho (1978), seja as atividades, a autora exemplifica o funcionamento do núcleo comum no currículo por atividades que propõe, apresentando uma programação em que relaciona a estimulação inicial com as vivências do educando, os estímulos essenciais e os recursos do educador (profissionais e culturais).

Essa proposta não apresenta uma alusão clara a questão de conteúdo, não são eles os eixos estruturais da mesma, porém em certas passagens do livro dá para perceber que a autora associa certos conteúdos a vivências e atividades a serem trabalhadas com as crianças.

3.4.1.2 Temas Geradores e Áreas do Conhecimento – Sonia Kramer *et al.* (1989)

Kramer *et al.* (2007) e suas colaboradoras – Ana Beatriz Carvalho Pereira, Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald e Regina de Assis, apresentam sua proposta de organização curricular no livro: “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil”. A referida obra é considerada de grande relevância para a Educação Infantil no Brasil, pois seu conteúdo veio a influenciar tanto a prática quanto a produção na área,

sobretudo na década de 90.

Kramer *et al.* (2007) aproximam a proposta que apresentam à pedagogia de Freinet, assumindo-se no que consideram uma tendência crítica da educação pré-escolar, agregando ainda a esta uma fundamentação psicocultural em sua caracterização. Como princípios metodológicos, elas expõem:

- “- tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade;
- observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades;
- confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua auto-imagem positiva;
- propor atividades com sentido, reais e desafiadoras para as crianças, que sejam, pois, simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade;
- favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social;
- enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação.” (KRAMER *et al.*, 2007, p. 38)

No texto as autoras definem como função da pré-escola, propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já tem, para gradativamente propiciar uma ampliação dos conhecimentos, de forma a permitir a construção da autonomia, cooperação, criatividade, responsabilidade, e a formação do autoconceito positivo, contribuindo para a formação da cidadania. (KRAMER *et al.*, 2007)

Nesse sentido, é pensada uma organização da escola infantil que dê conta desse papel a ela destinado. Assim, o currículo que é sugerido por Kramer *et al.* (2007) tem três pontos chaves a considerar que são:

- 1º) a realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem);
- 2º) o desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-lingüísticas, sócio-afetivas e psicomotoras);
- 3º) os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social (a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais). (KRAMER *et al.*, 2007, p. 49)

Para as autoras o trabalho com os temas geradores, possibilita articular, o trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Esses conteúdos de duas naturezas distintas se articulam, de forma que, selecionados os conteúdos dos temas geradores – tarefa realizada dia-a-dia, ao longo do ano letivo –, eles movimentarão os demais – os de área de conhecimento, selecionados antes da chegada das crianças à escola – e vice-versa. Os conteúdos dos temas geradores vão acionar, trazer à exploração, os conteúdos das áreas do

conhecimento. Essa relação fica exemplificada nos quadros que são apresentados no livro. (KRAMER *et al.*, 2007)

A seleção desses conteúdos pode se dar de forma cíclica, como exemplo as datas comemorativas que anualmente são exploradas pela escola, ou ainda temas gerados pelas crianças e suas famílias que em dado momento são detectados pelos professores, como elementos a serem explorados nas aulas.

Apresentando a segunda fonte de extração e forma de organização dos conteúdos que propõem, sob o título “Conteúdo básico a ser desenvolvido na pré- escola através das atividades integradoras das áreas fundamentais de conhecimento”, Kramer et al. (2007) sistematizam o que julgam importante ser aprendido pelas crianças em relação ao saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Divididos em quatro áreas do conhecimento: conhecimento linguístico, matemática, ciências naturais e ciências sociais, os conteúdos produzidos pelo rigor científico que representam o patrimônio cultural da humanidade são listados em um quadro. Eles serão trabalhados com as crianças assim que acionados por um tema gerador, que é o conteúdo do cotidiano que os aproxima da realidade da escola. O trecho a seguir ilustra a organização apresentada pelas autoras:

I – CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO

1 - Linguagem Oral

1.1 – Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas e situações)

1.2 – Interação através da linguagem (conversas informais, transmissão de avisos e recados, relatos de experiências, verbalização de idéias)

1.3 – Conhecimento das várias modalidades de linguagem (histórias, poesias, quadrinhas, piadas, músicas, adivinhações, provérbios, brinquedos cantados)

1.4 – Narração, reprodução e criação de histórias (com ou sem livro, individual ou coletivamente)

1.5 – Dramatização de histórias, situações vividas e situações criadas

1.6 – Reconhecimento da estrutura da linguagem. (KRAMER *et al.*, 2007, p. 63).

Como caracterizam Kramer *et al.* (2007, p. 63), o tema gerador é o “[...] verdadeiro fio condutor das atividades e, ao mesmo tempo, organizador dos conteúdos.”. Isso porque, identificado o tema gerador no dia-a-dia do grupo, o professor consulta os conteúdos pré-selecionados referentes às quatro áreas de conhecimento com o objetivo de escolher, em cada uma delas, aqueles que lhe parecem mais articulados ao tema em questão. Uma vez identificados, elabora-se atividades que serão apresentadas às crianças, responsáveis por explorar os conhecimentos tanto do tema gerador, quanto os das áreas de conhecimento.

Nota se que em Kramer *et al.* (2007) as atividades estão colocadas a serviço dos conteúdos. Depois que os conteúdos forem selecionados e articulados entre si, as atividades são a providência didática que entra em cena, as estratégias docentes para apresentar tais conteúdos às crianças; elas não são os conteúdos, elas veiculam os conteúdos.

3.4.1.3 Áreas do Conhecimento – Monique Deheinzelin

Deheinzelin (1994), oferece uma proposta baseada fundamentalmente em áreas do conhecimento, em seu livro intitulado: “A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil”. Na referida obra, a autora não considera a criança como vir a ser e sim como um indivíduo que mesmo dependente dos adultos, tem capacidade de exercer suas capacidades cognitivas e afetivas. Por esse motivo não considera a EI como um ensino preparatório para o ingresso no ensino fundamental.

A proposta curricular apresentada pela autora, está embasada no pensamento dialético, segundo o qual sujeito e objeto de conhecimento constituem-se mutuamente. São relevantes também as contribuições de Piaget e de Emília Ferreiro, fazendo uma opção metodológica pela Epistemologia Construtivista. Ela considera o construtivismo, como metodologia pedagógica, pertencente a tradição dialética, na medida em que propõe que o professor deve construir através de sua prática pedagógica uma ponte entre o modo de ser criança e as características internas dos objetos de conhecimento, como o Português e a Matemática. Isso significa trabalhar no cruzamento entre as ideias espontâneas das crianças sobre os diferentes fenômenos e aquelas consagradas pela ciência. (DEHEINZELIN, 1994)

A autora afirma claramente que “[...] a escola de educação infantil tem por função social ensinar Português, Matemática, Ciências e Artes para seus alunos.” (DEHEINZELIN, 1994, p. 51). As quatro áreas citadas constituem os objetos de conhecimento selecionados pela autora em sua proposta curricular e são a forma de organização defendida por ela.

Ao defender os objetos de conhecimento apresentados como centrais em sua proposta, faz questão de alinhar e esclarecer seus critérios de escolha na linha do pensamento dialético, com a finalidade de diferenciá-los e distanciá-los das disciplinas utilizadas pela escola tradicional na transmissão do conhecimento enciclopédico, segundo ela, alinhadas à tradição do pensamento racionalista e originárias dos métodos científicos. Embora escolha os mesmos objetos de conhecimento do ensino fundamental, a autora ressalta os motivos de sua escolha afirmando que o faz por razões completamente outras e, com isso, presume afastar qualquer tentativa de aproximação do que ela propõe com o que é feito na escola tradicionalmente baseada no ensino de transmissão dos conhecimentos. (DEHEINZELIN, 1994)

Em sua proposta constituída pelas áreas do conhecimento, Deheinzelin (1994) vai tratar a interdisciplinaridade, fazendo uso de tema gerador, centros de interesse e datas comemorativas. Em sua perspectiva, essas três possibilidades ou alternativas de organização do trabalho adquirem sentido significadas como estratégias para desenvolver os conteúdos dos objetos de conhecimento selecionados pela autora (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes). Ou seja, do ponto de vista desta autora, os centros de interesse, as datas comemorativas, bem como os temas geradores, ao contrário do ponto de vista de Kramer et al. (1989) a este respeito, são estratégias e não conteúdos.

Deheinzelin (1994), apresenta uma crítica aos temas geradores: por um lado produz uma exploração superficial dos conteúdos das áreas do conhecimento e, paradoxalmente, por outro, uma overdose nas crianças, em relação ao assunto. Não há uma sequência de atividades planejada com vistas especificamente ao aprofundamento no estudo dos conteúdos relativos aos objetos de conhecimento.

Em Deheinzelin (1994), a “espinha dorsal” são os conteúdos referentes aos objetos de conhecimento que são sempre uma escolha arbitrária. A ideia é de que a criança vai para a escola para aprender conteúdos específicos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes e para que a criança possa interagir com eles e aprendê-los, são propostas atividades. O que importa para a autora é aprofundar em complexidade o conhecimento das crianças em relação aos objetos de conhecimento que são elementos culturais básicos, imprescindíveis à vida em sociedade e que possibilitam a continuidade educativa. Não é possível identificar, uma preocupação com a dimensão corporal das crianças, os conteúdos relacionados a ela são suprimidos dessa proposta curricular.

3.4.1.4 Projetos de Trabalho/ Pedagogia de Projetos Barbosa e Horn (2008)

A pedagogia de projetos ou trabalho com projetos, se inicia de acordo com Ana Lúcia Amaral (2000), com o Método de Projetos criado por John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick que aportou no Brasil com o movimento da escola nova, que se contrapunha aos princípios e métodos da escola tradicional. Esse modelo passou por uma reinterpretação e atualmente faz parte de uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e atividade discente onde é privilegiada a construção do conhecimento pelos alunos, mais do que a transmissão desse pelo professor. Dessa forma o método de Projetos de Dewey e Kilpatrick, deixa de ser compreendido como um método e passa a ser considerado como uma postura pedagógica.

Os educadores espanhóis Fernando Hernández e Montserrat Ventura, são expoentes dessa prática pedagógica de se trabalhar com projetos na escola. Com as publicações de Hernández (1998) “Transgressão e Mudança na educação: os projetos de trabalho” e Hernández e Ventura (1998) “A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio”, nessas obras os autores apresentam uma outra possibilidade de organização curricular diferente da tradicional listagem de conteúdos, essas obras não são direcionadas unicamente para a Educação Infantil em si, porém suas ideias subsidiam o trabalho com projetos nos variados níveis de ensino.

Como referência para o trabalho de projetos na EI, será utilizada a publicação de Barbosa e Horn (2008) “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. A obra destaca alguns aspectos que devem ser levados em consideração para subsidiar o trabalho com as crianças: a rotina do cotidiano das práticas educativas, a organização dos espaços e a presença do brincar como eixo do trabalho pedagógico. Explicitada a centralidade desses fatores, as autoras

passam a explorar como trabalhar com projetos na EI.

Na perspectiva do trabalho com projetos, os conteúdos tem a sua importância, mas não são pré-determinados, organizados de forma fragmentada em torno de áreas do conhecimento ou disciplinas. Nessa perspectiva de trabalho, eles vão surgindo ao longo do processo de pesquisa sobre um tema e em função desse processo, sem a obrigatoriedade de que sejam esgotadas listas disciplinares. A lógica é outra, opõe-se à tradicional. Os projetos não tem uma durabilidade fixa, podendo durar dias, meses ou até um ano. Tudo vai depender do plano de trabalho organizado, o que poderá demandar mais ou menos tempo de envolvimento do grupo.

Segundo Barbosa e Horn (2008) a elaboração e concretização de um projeto pedagógico na EI, é dividida em ao menos três etapas, sempre a partir de um trabalho conjunto dos professores com as crianças. A primeira, diz respeito a identificação do tema, seja a partir de uma fato vivenciado e instigante, de um relato de um colega ou de uma curiosidade manifestada por uma criança ou pelo grupo de crianças. Definindo-se o tema parte-se para o segundo passo, que envolve o planejamento do trabalho e a concretização do projeto. Logo, é realizado um levantamento de propostas de trabalho, as apontadas pelas crianças e também propostas pelo professor, seguido da divisão de tarefas. Depois de definido, o que fazer e como fazer, parte-se para a coleta, organização e registro das informações. Professores e crianças buscam informações em diferentes fontes previamente definidas e acordadas: conversas, entrevistas, passeios, visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas, pesquisas bibliográficas, uso dos diferentes espaços da instituição. Como último passo, no trabalho com projetos, de acordo com as autoras, tem-se a avaliação e a comunicação, que envolvem a sistematização e a reflexão sobre as informações coletadas e produzidas como também a documentação e exposição dos resultados.

É significativo considerar que a escolha do tema, não é um pretexto para explorar conteúdos disciplinares apenas, a ideia é propor um trabalho cooperativo onde as crianças também reconheçam sua participação nas etapas do processo, onde os projetos “[...] são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 34). Isso é o que faz toda a diferença quando se fala em projetos de trabalho.

Em síntese, o entendimento de como o conteúdo é tratado em uma proposta curricular baseada no trabalho com projetos da EI é de que ele vai guardar relação com o tema, ou seja a depender do tema escolhido os conteúdos relacionados serão indicados e tanto a escolha do mesmo como o aprofundamento será feita coletivamente pelo professor e as crianças.

3.4.1.5 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998)

O RCNEI é um documento, que como o próprio nome diz serve de referência para os estabelecimentos que atendem a EI, sobretudo dando um suporte na construção dos currículos

desses estabelecimentos. Ele já foi apresentado em outro capítulo desse trabalho, e aqui será explorada como ele propõe que os conteúdos sejam abordados no currículo.

Lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto e destinado a todos os professores de educação infantil do país, o RCNEI (BRASIL, 1998) o documento se apresenta como sendo sua elaboração fruto de um debate realizado nacionalmente com aqueles que se encontram envolvidos com EI no país, e se propõe a servir como um guia de reflexão de cunho educacional, sobre objetivos conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com a educação das crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O referido documento é composto por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo.

Na introdução, são apresentadas considerações sobre creches e pré-escolas, concepções nas quais o documento se baseia, seus objetivos gerais da EI, as orientações e explicações sobre o modo estrutural como estão organizados os demais volumes. Enfatiza que educar na EI envolve situações de cuidado, situações de brincadeira e situações de aprendizagem orientadas. Sua crença é de que “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” (BRASIL, 1998, vol.1, p.21-22).

O referencial propõe um modelo de organização curricular. Essa organização se dá por eixos de trabalho que, por sua vez, são agrupados em âmbitos de experiência e apresentados nos demais volumes do RCNEI. O volume 2 aborda o âmbito de experiência Formação Social e Pessoal que comporta o eixo de trabalho: identidade e autonomia. Já o volume 3, aborda o âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que comporta os eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. (BRASIL, 1998).

A estruturação curricular por eixos de trabalho relacionados a âmbitos de experiência, revela a intenção de construir uma estrutura mais próxima da experiência prática, que tenha mais a ver com a lógica da ação diária, das experiências, do que com a lógica puramente das áreas disciplinares, organização adotada nos demais níveis da educação básica. (BRASIL, 1998).

Os volumes 2 e 3 do RCNEI foram escritos sob uma estrutura comum. Ao apresentar cada eixo, o texto dos volumes discorre, primeiramente, explicitando algumas ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo que está sendo tratado e à criança. Ele indica, dentro de cada eixo exposto, conteúdos a serem trabalhados com as crianças de 0 a 3 anos e conteúdos a serem trabalhados com as crianças de 4 a 6 anos. Além disso, relaciona, junto a eles, objetivos e orientações didáticas com vistas à operacionalização do processo educativo.

O documento expõe de forma clara suas colocações a respeito do conteúdo e como o concebe:

[...] este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a

concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (BRASIL, 1998, vol.1, p.49)

No decorrer do texto é apresentada também a classificação dos conteúdos proposta por Cesar Coll como: atitudinais, procedimentais e conceituais. Essa conceituação de conteúdos foi levada em consideração na construção do documento, embora não esteja explícita nos eixos de trabalho. (BRASIL, 1998).

A fim de subsidiar o trabalho do professor, são indicadas nas orientações didáticas de cada eixo constante nos volumes 2 e 3, sugestões de “como fazer” que envolvem considerações sobre: organização do tempo; organização do espaço e seleção dos materiais; observação, registro e avaliação formativa. Ressalta-se aqui que a rotina deve contemplar os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas, logo, isso requer estruturas didáticas diferenciadas de organização do tempo: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. (BRASIL, 1998).

O eixo de experiência Formação Pessoal e Social que constitui o volume 2 do RCNEI trata de questões referentes à construção do sujeito, por isso abrange o eixo Identidade e Autonomia. As proposições desse campo pleiteia que as instituições disponibilizem condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com outros e consigo mesmas. (BRASIL, 1998)

A escolha dos eixos Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática para fazerem parte do âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, que constitui o volume 3 do RCNEI, se apoia na seguinte justificativa “[...]Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 46).

Ainda sobre os eixos de trabalho do volume 3, o documento apresenta alguns deles como uma linguagem a ser construída pelas crianças, a saber: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, enquanto outros são apresentados apenas como objetos de conhecimento, que é o caso dos eixos Natureza e sociedade e Matemática. Ao tratar das linguagens, o texto as considera como instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida, pois elas “[...] favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos.” (BRASIL, 1998, vol.1, p.46). A linguagem, nessa proposta é tida como uma forma de expressão e

comunicação humanas, o que fundamenta a distinção ao longo da apresentação dos eixos.

3.4.1.6 As Cem Linguagens da Criança – Abordagem de Reggio Emilia

Baseada na obra de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999) intitulada: “As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”, a proposta de organização curricular da EI considerando as cem linguagens da criança, aborda a experiência de um grupo de escolas de uma região ao norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, que apresentam uma abordagem educacional inovadora para a primeira infância, elogiada e reconhecida mundialmente.

O cerne dessa proposta se baseia nas particularidades do contexto no qual ela se desenvolve, o mesmo possui uma estrutura física, organizacional e administrativa diferente daquela praticada no âmbito de nossas escolas de EI. A referida experiência tem seu início, no contexto da Europa devastada pela guerra. No qual, um pequeno grupo de pessoas decididas a reconstruir a cidade de Reggio Emilia, de uma forma mais humana, iniciando pelas escolas das crianças. Foram construídas escolas sem muros, vinculadas a cidade e as famílias. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN; 1999).

A passagem a seguir descreve o motivo da singularidade dessa Projeto de EI:

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem passando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (RINALDI, 2014, p. 23).

O professor italiano Loris Malaguzzi é o grande idealizador dessa proposta que supõe pensar a EI a partir das cem linguagens da criança. Por ser uma proposta construída em conjunto com a comunidade, não é possível destacar um único autor expoente da proposta, existem nuances de Piaget, Vigostsky, Dewey. É notável observar que todas as ideias apresentadas pelos diferentes teóricos de diferentes áreas, eram ressignificadas na observação das crianças, na formulação de estratégias que respondessem as necessidades locais, com vistas a construir uma prática pedagógica efetiva que respondesse aos anseios locais da comunidade. (RINALDI, 2014).

Em Reggio Emilia, o currículo utilizado é chamado de “emergente”, os professores formulam objetivos gerais, sem previsão de objetivos específicos ou de conteúdos. A cada ano são definidos projetos a curto e longo prazo que servem para estruturação do trabalho, mas que podem ser modificados conforme a necessidade, tanto pelos professores como pelas crianças. O foco do trabalho são as crianças, a partir da observação do que elas fazem, e se interessam é que o professor vai direcionando sua prática, como evidencia a seguinte passagem:

As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e

competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p.160).

Outro fator considerado relevante nessa proposta é organização dos espaços, eles enriquecem a abordagem educacional, oferecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Os espaços são feitos por todos e para todos, a contribuição das crianças é de extrema importância, e ela acontece com a exibição dos trabalhos feitos pelas próprias crianças. A presença do ateliê nas escolas é uma característica da proposta, ele se tornou um espaço em que a criança faz com as próprias mãos, um lugar de sensibilização estética, exploração individual, um lugar planejado para conectar os projetos das diferentes salas de aula. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)

É possível observar duas formas de organização do trabalho utilizadas pelos professores para estruturarem sua prática pedagógica em Regio Emília: são as atividades diversificadas que as crianças tem acesso e os projetos que são desenvolvidos por elas. Porém nem as atividades nem os projetos são impostos aos alunos. A intenção é que eles se envolvam em ambos a fim de expressarem e desenvolverem suas potencialidades.

Embora o título do livro se remeta as “Cem linguagens das Crianças”, nele não há uma explicação a que se refere essas linguagens, sobre qual perspectiva e o que deve ser interpretado como linguagem. Como a proposta das Cem Linguagens é pautada em uma experiência, que embora seus idealizadores tenham recorrido a estudos e autores conceituados no que diz respeito a Educação das crianças, todos os termos e práticas que eles descrevem dessa experiência estão carregados de uma interpretação e ressignificação próprias daquilo que foi sendo construído dentro daquela comunidade, para aquele grupo de pessoas. Devido ao êxito que essa forma singular, de se implementar a EI nas escolas de Regio Emilia vem alcançando, muitos estudiosos tem despertado o interesse em estudá-la.

3.4.1.7 Linguagens Geradoras de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2006)

A proposta de organização curricular da EI por linguagens geradoras nos é trazida por Junqueira Filho (2005) no livro intitulado “Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil”. A obra resulta do empenho do autor em investigar os processos de seleção de conteúdos produzidos e veiculados em EI a partir da década 70, na intenção de responder a pergunta: Como descobrir os conteúdos programáticos mais significativos às crianças na EI? O autor considera sua proposta como uma concepção, por meio da qual ele produz um novo olhar sobre a seleção de conteúdos em EI, baseado na releitura do conceito de linguagem, de conteúdo programático, do papel do professor e da concepção da criança de 0 a 6 anos.

Junqueira Filho (2005), defende que o processo de seleção e articulação de conteúdos

para se tornar efetivo no atendimento aos interesses e necessidades das crianças, deve ser realizado a partir do conhecimento pessoal dos alunos pela professora e vice versa. Essa troca baseada no diálogo, observação e interação irá fornecer subsídios para que a professora, identifique os conteúdos mais significados para aquelas crianças e problematize com elas. Segundo esse processo de seleção de conteúdos deve acontecer a partir de dois momentos e de dois sujeitos diferentes, que irá corresponder a dois tipos distintos de conteúdos de forma complementar e articulada.

O primeiro sujeito e protagonista do primeiro momento da seleção de conteúdos é a professora, que no início do ano planeja seu trabalho baseado nos conhecimentos adquiridos durante sua formação e levando em consideração os procedimentos adotados pela escola em que trabalha. Essa parte ele nomeia de “parte cheia” do planejamento, sua justificativa se baseia na premissa de que essa parte da seleção é “cheia de professora”, ali estão sua visão sobre si, sobre seu trabalho, sobre infância, sobre crianças. O segundo sujeito são as crianças que ao chegarem na escola, passam a conhecer umas às outras, à sua professora e as escolhas que ela fez para recebê-los. Esse momento é denominado de parte vazia, pois é uma lacuna a ser preenchida com a chegada das crianças, tanto no início do ano quanto no segundo semestre. Pela observação dos indícios e sinais das possíveis combinações de interação entre professor-criança-linguagem/conteúdo, é possível ao professor compor os projetos de trabalho que irão preencher a parte vazia do seu planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Quanto aos conteúdos, o primeiro diz respeito às características das linguagens selecionadas pela professora para compor o planejamento com o qual irá receber seus alunos. O segundo, são os conteúdos, que correspondem aos temas-assuntos-linguagens, detectados como importantes pelas crianças ao interagirem com as linguagens apresentadas pela professora. É válido ressaltar que os conteúdos identificados no processo de produção da parte vazia, dizem respeito ao processo de produção daquele grupo de crianças e sua professora, e embora não seja exclusivo deles são singulares e intransferíveis. Logo o fato de ter dado certo com um grupo, não significa que deva ser copiado e replicado, pois o diferencial da proposta reside na descoberta ao se preencher a parte vazia do que é genuíno, revelador e singular em cada grupo. (JUNQUEIRA FILHO, 2005)

A proposta de seleção de conteúdos construída por Junqueira Filho (2005), se encontra fundamentada no processo de investigação das temáticas significativas de Paulo Freire e na Semiótica de Charles Sanders Peirce e sua teoria signica do conhecimento. Baseado na premissa de que cada uma das linguagens verbais e não verbais, tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios e que para se ter revelada uma linguagem, será preciso acessar o sistema de funcionamento que lhe é próprio e que produz, veicula e armazena conhecimento sobre a própria linguagem, sobre o sujeito que a investiga e sobre o mundo, todo e qualquer objeto de conhecimento da proposta é reconhecido como linguagem, portanto como conteúdo programático. Nas palavras do autor:

Guarde, portanto, que, do ponto de vista da semiótica peirceana, cada linguagem – desenho, escrita, modelagem; classificações, seriações, quantificações; música, movimento, jogo simbólico, culinária; os fenômenos da natureza; as histórias infantis; os jogos de mesa e de pátio, individuais e de grupo, etc. – tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. [...] Esta característica – e suas conseqüências – conceituam as diferentes linguagens como objetos de conhecimento e me permitem significá-las – em minha proposta – como conteúdos programáticos na educação infantil. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 33)

No decorrer do livro é comum identificar o uso da expressão “situações de aprendizagem” ao se referir a ação interação das crianças junto a um objeto de conhecimento-linguagem, em substituição a expressão “atividades”. A justificativa para tal cuidado, se dá pelo fato de que a utilização desse termo “atividades” remete “currículo por atividades”, e conseqüentemente a prática de lista de atividades e a abordagem quase que obrigatória das datas comemorativas ao longo do ano, que segundo ele ainda acontece em muitos estabelecimentos, mantendo os alunos ocupados e tornando o professor um mero distribuidor de atividades ao longo do ano. Logo a sua intenção ao apresentar sua proposta é justamente fomentar que na EI as crianças muito mais do que realizarem atividades, aprendam sobre objeto de conhecimento/linguagem com o qual está interagindo, com e sobre colegas que participam com ela dessa experiência, mediados pela professora que também pode aprender e ser aprendida por eles. (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

3.4.1.8 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foi lançada pelo Ministério Brasileiro da Educação “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2010, p. 11).

Diferente do RCNEI que tinha caráter normativo, as DCNEI tem caráter mandatário, logo as orientações que ela apresenta quanto as propostas pedagógicas e curriculares devem ser adotadas em todo território nacional.

Para compreender qual posicionamento o documento prevê quanto a abordagem dos conteúdos na EI, é necessário tomar nota de algumas definições que ele pontua. A primeira delas é a definição de currículo, expressa no trecho a seguir:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Pela definição de currículo apresentada, dá para perceber que a ênfase está nas práticas

a serem proporcionadas as crianças as quais serão articuladas aquilo que as crianças já sabem, o conteúdo, que no texto está representado pela palavra “conhecimento” não figura como um eixo estruturador. A seguir no próprio documento, é esclarecido como devem ser orientadas essas práticas: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

O texto apresenta também uma lista de 12 objetivos, que as práticas norteadas pela interação e a brincadeira devem proporcionar as crianças. São eles:

- I Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- VIII Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Embora os objetivos façam menção aos conteúdos, o documento não sinaliza nenhum posicionamento quanto a eles, pontua que caberá a cada instituição estabelecer modos de integração das experiências com o conhecimento. A palavra conteúdo só aparece no texto com relação à transição para o ensino fundamental, quando sugere que sejam previstas nas propostas pedagógicas “formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de

conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.” (BRASIL, 2010, p. 30).

Ferreira (2012) propõe que a supressão do termo “conteúdo” ao longo do texto da DCNEI, aparecendo apenas no momento em que se trata da transição da EI para o Ensino Fundamental, sugere que na EI se vivem experiências e no Ensino Fundamental se aprendem conteúdos. Evidencia também que essa proposta de um currículo baseado em práticas, vivências ou experiências, sem estabelecer correlação com os conteúdos se assemelha as propostas de currículo por atividades de Marinho (1978), levantando o questionamento de se esse documento representa um avanço ou um retrocesso.

Muito do que foi proposto pela DCNEI, são retomados pela BNCC documento oficial que será tema do próximo tópico.

3.4.1.9 Base Curricular Nacional Comum (2017)

Homologada em 20 de Dezembro de 2017, a BNCC se constitui como um documento de caráter normativo, que tem por intuito estabelecer os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica, além de orientar a formulação do Projeto Pedagógico (PP) das escolas.

A BNCC para EI recupera algumas definições fixadas pela DCNEI como: a) definição de criança como sujeito histórico e de direitos, b) definição do currículo como conjunto de práticas que irá articular o saberes das crianças com os conhecimentos consolidados; c) eixos norteadores das práticas pedagógicas: interação e brincadeira.

O documento institui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados de acordo com os eixos estruturantes da EI, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer se. Considerando esses direitos são propostos cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada um desses campos de aprendizagem, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. (BNCC, 2017).

A novidade desse documento é o conceito de "Campos de experiências", tanto que foi construído um documento, com o intuito de esclarecer o que vem a ser essa nova proposta de organização curricular. Esse documento propõe que:

Atitudes como a de transmissão de conhecimentos já sistematizados na cultura que deverão ser aprendidos pelas crianças também precisam ser superadas. É necessário o olhar para o cotidiano, para as emoções e para os saberes presentes nas relações face a face, trazendo para o currículo o reconhecimento das experiências infantis como aspecto norteador básico. (BRASIL, 2018, p. 9).

A organização curricular por campos de experiências, sugere uma organização dos

contextos de aprendizagem da EI, diferente do modo tradicional de planejar e efetivar as práticas pedagógicas, baseada em áreas do conhecimento, familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O currículo por campos de experiências, defende a condução do trabalho pedagógico na EI, por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor. O documento ratifica que essa mudança, tem como objetivo, alterar o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (BRASIL, 2018).

A apreciação das diferentes propostas curriculares, permite perceber que algumas não consideram os conteúdos em sua organização, são elas: currículo por atividades de Heloísa Marinho; as Cem Linguagens da criança - Abordagem Reggio Emílio; as DCNEI e a BNCC. Em contrapartida, as demais assumem o conteúdo, como um dos eixos da proposta: Temas Geradores e áreas do conhecimento de Kramer et al; áreas do conhecimento de Monique Deheinzelin; RCNEI; Pedagogia de Projetos de Barbosa e Horn e Linguagens Geradoras de Gabriel Junqueira Filho.

A relação do conteúdo com a EI, é controversa. Inicialmente na tentativa de se desvincular do viés assistencialista, que marcou a expansão do atendimento dado as crianças no Brasil, o conteúdo se fortaleceu na intenção de conferir legitimidade ao caráter educativo da EI. Posteriormente na intenção de desvincular a EI, das práticas realizadas no Ensino Fundamental, que privilegiam o repasse de conteúdos e com isso prejudica a criança nos seus direitos de brincar, experimentar e produzir culturas, o conteúdo foi suprimido.

Porém, como coloca Saviani (1994) a separação entre conteúdo e método que se deu na educação, no qual as atividades que valem por si mesmas, independente daquilo a que se referem ou do para que sejam propostas, precisa ser superado. Pois conteúdo e método formam uma unidade e por isso manifesta a necessidade de se recuperar o conteúdo nessas propostas.

Ferreira (2005), reitera que essa polaridade de posicionamento frente aos conteúdos na EI, acaba por confundir os professores, que ficam perdidos sobre como proceder na hora de planejar. Frente ao impasse a autora, propõe uma resignificação do que venha ser conteúdo. Entendendo conteúdo como tudo aquilo que é aprendido ou que se pretende ensinar, não é necessário e nem possível fazer distinção entre considera lo ou não. O conteúdo está sempre presente, mesmo que não se dê a ele esse nome.

4 METODOLOGIA

“A questão central que se coloca a nos educadores e educadoras no capítulo da nossa formação permanente, é como, no contexto teórico, tomando distancia de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras é como do contexto teórico tomamos distância de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então aprende la na sua razão de ser” (FREIRE, 1993; p 104)

4.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Essa citação de Paulo Freire, descreve o meu propósito ao me submeter a realização dessa pesquisa. Mais do que a busca de um enriquecimento individual, era a oportunidade de procurar as respostas para compreensão da minha pratica enquanto professora.

A intenção ao apresentar no início dessa dissertação, um memorial onde conto minha trajetória acadêmica e profissional até o presente momento era de circunscrever em que cenário, a partir da exposição das minhas vivencias, nasceu a intenção de realizar essa pesquisa. Por fazer parte de um seletto grupo de professores de EF que tiveram a experiência de atuar em escolas de EI no Distrito Federal, pois a presença desse profissional no DF é garantida nos anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio, me vi trilhando um caminho que ainda estava por ser definido, e nesse percurso surgiram dúvidas de como e o que fazer. Essas indagações, vinham acompanhadas da curiosidade de saber se existiam outros colegas tendo essa experiência e de que forma eles estavam atuando frente as particularidades de estar dentro de uma escola de EI.

A delimitação do meu objeto de pesquisa ficou muito clara para mim, eu queria estudar a EF na EI por ser uma realidade ainda incipiente aqui no Distrito Federal e pela necessidade de conhecer mais sobre esse tema, que a minha experiência prévia como professora em uma escola de EI me despertou.

Tendo clareza do recorte inicial, me empenhei em buscar referências que expandissem minha compreensão sobre a EI, sua história, seus condicionantes legais. A relação da Educação Física com a Educação Infantil, também esteve presente em meus estudos. Todos esses conhecimentos foram possibilitando o afinilamento das minhas possibilidades de objeto de pesquisa, decidi que queria ir a campo, entrevistar professores, observar as escolas, conhecer de fato outros contextos daquela realidade que eu já havia experimentado.

Inicialmente a intenção era conhecer como os professores de EDF na EI estavam

sistematizando os conteúdos para trabalhar com as crianças. Porém rememorando Gatti (2010), que nos esclarece que o método ou o caminho escolhido não é um roteiro fixo, ele é construído na prática no transcorrer da pesquisa. Logo, ao imergir no campo, e ter contato com os professores, fui compreendendo que devido ao fato de essa experiência da EDF na EI estar ainda em um estágio embrionário no DF, e os professores que integram a amostra terem no máximo 5 anos de experiência com o referido nível de ensino, não seria efetivo me ater a esse objeto, pois talvez ele não estivesse claro para esses professores. Optei então, por dar ênfase a experiência como um todo e procurar descrever nesse trabalho o contexto atual da EF na EI.

Para tal empreendimento e considerando as informações obtidas na revisão de literatura sobre a Educação Infantil e Educação Física, constituintes do marco conceitual dessa pesquisa e considerando minha experiência prévia como professora da EF na EI no Distrito Federal, configurei o problema de pesquisa tendo como palavras chaves: Educação Física, Educação Infantil, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desta forma apresento a questão norteadora dessa pesquisa:

Como vem sendo construída a experiência dos Professores de Educação Física atuantes no Ensino Infantil e inseridos no Projeto de Educação com Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal?

A delimitação do problema permitiu desdobrar essa questão norteadora da pesquisa de âmbito geral, em outras questões que possibilitam o entendimento do leitor sobre o que pretendo investigar de forma específica.

Nesse sentido com esse estudo pretendo compreender:

A) Como se configurou o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e quais os atuais condicionantes legais desse nível de ensino?

B) Como vem se constituindo a relação da Educação Física com a Educação Infantil segundo os estudos científicos?

C) Quais as teorias que fundamentam a sistematização dos Conteúdos da Educação Infantil e como elas podem contribuir para seleção de conteúdos pelos professores de Educação física?

Neste capítulo, apresento o modo, isto é, as decisões que tomei para abordar e investigar o problema de pesquisa. As decisões metodológicas expressam as minhas opções, por determinado referencial teórico, por determinados instrumentos de coleta e análise e análise de informações. Essas decisões, portanto, constituem minha intencionalidade e meus pressupostos que assumo na qualidade de investigadora, para alcançar a compreensão de como tem se construído as experiências dos professores de EDF na EI do Distrito Federal.

Os objetos de pesquisa normalmente emergem de dúvidas, desconfortos ou interesses relacionados ao tema que se deseja estudar, no entanto, até essa intenção primeira ganhar

contornos e consistência existe um caminho a ser trilhado. Me arrisco a dizer que o desenho metodológico da pesquisa, é determinante para o êxito da mesma, não basta ter uma ideia, se os objetivos escolhidos não dialogam com os meios utilizados para alcançá-los. Para montar esse quebra-cabeças, é necessário tomar conhecimento sobre a metodologia da pesquisa, nesse capítulo apontarei os referenciais que me subsidiaram nesse percurso do desenho metodológico dessa pesquisa.

A realização da pesquisa envolve o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele. Paralelo a essas ações, o pesquisador realiza também a delimitação do alcance de suas ideias, com vistas a atender determinada porção do saber. A interação dessas ações produzirá um conhecimento, fruto da curiosidade, da inteligência e da atividade investigativa, a partir e em continuação daquilo que já foi elaborado sobre o tema em questão, podendo confirmar ou negar, o importante é não ignorar aquilo que precedeu a investigação em questão. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Nenhuma teoria abarca toda a realidade, apenas a maneira de a conceber. O que se pretende ao se fazer pesquisa é se aproximar da realidade, pois ela não depende da interpretação para existir, no entanto a realidade conhecida é aquela interpretada. Para tanto, a hermenêutica se faz necessária, uma vez que ela pode ser definida como a arte de descobrir a entre linha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra. Logo são características de um bom pesquisador: perseguir análises e interpretações, conhecer caminhos diferentes de tentativa explicativa, retornar a teoria no contexto de qualquer prática, tomar a explicação como desafio sempre a ser recomeçado, aceitar todo ponto de chegada como próximo ponto de partida. (DEMO, 1991)

O estudo dos fenômenos educacionais, foi por muito tempo encarado como se pudesse ser isolado junto com as suas variáveis, a fim de constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão. Com a evolução dos estudos na área educacional, foi se percebendo que poucos fenômenos podem ser estudados de forma analítica. A realidade que envolve a educação, dificulta o isolamento das variáveis e suas respectivas determinações. Outra crença que também foi reinterpretada, foi a da perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo, essa separação seria a garantia de objetividade. No entanto, os fatos e os dados não se revelam diretamente aos olhos do pesquisador, nem ele os enfrenta despido de seus princípios. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

O trabalho do pesquisador é a ponte entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da sua pesquisa. É inviável estabelecer uma separação nítida entre o pesquisador e o que ele estuda, pois o seu trabalho se encontra comprometido com as suas crenças e modos de perceber as coisas. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Com o intuito de responder as questões propostas pelos desafios da pesquisa

educacional, e por influência das mudanças no modo de investigação das ciências humanas e sociais, começaram a surgir métodos de pesquisa e abordagens alternativas à pesquisa social. Assim surgiram a pesquisa participante, a pesquisa ação, pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso. Ancorada a essas abordagens de pesquisa em educação, se encontra uma legítima preocupação com os problemas de ensino, que por sua natureza específica requerem técnicas de estudo também adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras ou dos coeficientes de correlação, são utilizadas a observação participante que aproxima o pesquisador da realidade estudada, a entrevista que permite um maior aprofundamento das informações obtidas e análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

O processo de estudo até se chegar a conclusão da tese ou dissertação exige o exercício de muitas habilidades, dentre elas a humildade científica, é necessário ter clareza de que nesse percurso, todos podem nos ensinar alguma coisa. É preciso ouvir com respeito, sem por isso deixar de exprimir juízos de valor ou pensar que se determinado autor pensa diferente, está ideologicamente distante. Ao se fazer pesquisa, não se pode desprezar fontes, ideias ou críticas, pelo contrário deve se manter alerta aos aprendizados possíveis em cada apontamento. (ECO, 2016)

4.2 NATUREZA DA PESQUISA

Os fenômenos educacionais, como apontam Ludke e André (1986) em face da realidade fluida e da causalidade múltipla e recíproca da qual eles emergem, somado a uma nova atitude que colocava o pesquisador no meio da cena investigada, inaugurou outra forma de fazer pesquisa na educação: a abordagem qualitativa. A seguir são apresentadas algumas características desse tipo de pesquisa, embora nem todo estudo qualitativo atenda obrigatoriamente a todas elas explicitamente.

A pesquisa qualitativa engloba um leque considerável de formas de pesquisar, Bogdan e Biklen (1994), enumeram cinco características como forma de delimitação das fronteiras desse tipo de estudo, são elas:

a) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. Ainda que ele utilize instrumentos para captar informações, ao fim do trabalho irá prevalecer sua perspectiva frente ao material recolhido.

b) A investigação qualitativa é descritiva. O pesquisador se utiliza das palavras para registrar os dados e apresentar os resultados. Quanto mais detalhada for a descrição, mais próxima será a compreensão do leitor sobre a perspectiva que o estudo apresenta da realidade.

c) O foco da pesquisa está no processo e não simplesmente nos resultados. Os estudos

qualitativos não privilegiam os resultados, porque no desenrolar da pesquisa os apontamentos finais vão tomando forma e cada escolha acaba por imprimir um significado diferente na conclusão do trabalho.

d) A análise dos dados é feita de forma indutiva. Com o avançar das observações é que as abstrações vão sendo construídas, o pesquisador qualitativo não vai a campo para testar hipóteses previamente levantadas e sim construí las com base naquilo que observa.

e) O significado tem vital importância na abordagem qualitativa. É imprescindível para o pesquisador conhecer o ponto de vista dos sujeitos estudados, sobre o objeto de estudo da pesquisa. Para isso ele lança mão de estratégias e procedimentos que lhe permitam compreender os significados e partir deles construir suas conclusões.

A presente pesquisa imbuída da intenção de entender o seu objeto de estudo, como um fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, influenciada por um série de determinações, se baseia nos pressupostos da pesquisa qualitativa a fim de captar essa realidade dinâmica e complexa do fenômeno em estudo.

Frente ao exposto, os procedimentos escolhidos para fomentar as análises e discussões que darão corpo ao presente trabalho serão:

- a) observação das escolas selecionadas a fim de tomar conhecimento das suas características físicas e de funcionamento;
- b) entrevistas semi-estruturadas baseadas na prática reflexiva, dos professores de Educação Física, lotados nas respectivas escolas;
- c) análise de documentos será realizada com os PPPs das escolas estudadas.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO: PRODUÇÃO DE DADOS

A expressão “ir a campo” é por vezes utilizada em pesquisas qualitativas, essa ação se configura como uma aproximação do investigador, dos sujeitos da sua pesquisa no território no qual estão inseridos. Ele adentra o meio em que sujeito se encontra, com a intenção de registrar o que acontece e colher informações para descrever o ambiente. Tenta aprender através do sujeito, sem ser como ele. Pode vir a participar das atividades, mas de forma limitada. É uma exercício de entrar no mundo do sujeito, como alguém que vai fazer uma visita sem idealizações do que vai encontrar e sim aberta a apreender aquilo que esse encontro pode revelar. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

A preparação burocrática para ir a campo se iniciou em Julho de 2018, em posse do Projeto de Pesquisa, me dirigi a Subsecretaria de Formação Continuada dos Professores da Educação (EAPE) e dei entrada no processo de autorização para visitar as nove escolas apontadas neste estudo, que atendiam apenas o público de EI e eram contempladas pelo

PECM. Paralelamente também, submeti o projeto a análise do Comitê de ética da Faculdade de Saúde (FS).

Em posse das autorizações, iniciei o processo de comunicação com as escolas, para informá-las sobre minha pesquisa e agendar a primeira visita. A primeira tentativa se deu por e-mail, que consegui pesquisando nos dados disponibilizados pelas escolas no censo, disponível na internet. Apenas uma escola me retornou, então decidi tentar contato pelo telefone, depois de varias tentativas consegui e pude iniciar as visitas. Escolhi as terças e quintas para fazer as visitas, pois são dias de coordenação coletiva na escola. Quarta-feira convencionalmente é o dia de reunião coletiva, assim como as segundas e sextas são os dias de coordenação individual, nesses dias os professores podem coordenar em outros espaços externos à escola.

As visitas duravam cerca de 2h em média, normalmente chegava me apresentava, mostrava a autorização expedida pela EAPE. Dependendo da disponibilidade do professor de EDF no dia conversava com ele, as vezes aguardava um pouco. Procurava alguém disponível, para me fornecer informações sobre a escola e sua rotina. O trabalho de campo, teve duração de 6 meses. De um modo geral, fui bem recebida em todas as escolas, me deixaram a vontade para conhecer as dependências e realizar minhas observações.

A seguir, serão explicitados quais foram os procedimentos de coleta de dados deste trabalho, bem como quais referenciais teóricos que sustentam as escolhas aqui apresentadas.

4.3.1 A observação

A observação ocupa um lugar privilegiado dentro da abordagem qualitativa, é utilizada como um dos principais métodos de investigação. Através dela, é possível para o pesquisador ter contato direto com o fenômeno pesquisado. Essa atividade exige que se saiba sobre a escrita dos registros descritivos, distinguir o que é trivial do que é relevante, fazer anotações organizadas, desenvolver a habilidade de concentração dos sentidos. Porém, para que se torne um instrumento válido e fidedigno deve haver um planejamento prévio, onde será definido o foco da investigação e a sua configuração espaço – temporal. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Uma das decisões importantes sobre a inserção do pesquisador no campo, está relacionada ao grau da sua participação, que pode ser definida em termos de continuum, indo desde a imersão total até o completo distanciamento. Pode acontecer também de essa participação oscilar no decorrer da pesquisa. Outra decisão relevante é quanto a exposição dos propósitos do estudo, indo desde explicitação total até a não revelação. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Durante as visitas o investigador precisa se apropriar do objetivo primeiro de estar ali, isso não o limita de interagir com os sujeitos, até porque a proximidade vai lhe permitir acesso a mais informações, mas é necessário que ele esteja atento que cada vez que fizer algo que

não se relaciona com o papel de investigador, ele está abandonado o seu papel de origem e que ter o controle disso é uma de suas responsabilidades com a pesquisa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

É importante manter a discrição tanto no trato com as pessoas com quem tem contato quanto se está “em campo”, quanto com as anotações e todas as informações resultantes da observação. Não é indicado tomar nota daquilo que se viu, na frente dos sujeitos observados, isso pode causar desconforto para eles. Nos registros é prudente ter cuidado com a identidade dos indivíduos, mudar o nome ou as referências do lugar e também não realizar julgamentos a respeito da ação, o intuito da observação é descrever. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

Nesse estudo a opção foi a de observador participante, onde a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo estudado desde o início. Essa posição permite ao pesquisador ter acesso a uma gama variada de informações se valendo da cooperação do grupo, entretanto ele terá que aceitar as ponderações do grupo quanto ao que poderá ou não, ser tornado público pela pesquisa.

O intuito dessa pesquisa é compreender como é construída a experiência dos professores de EF inseridos no PECM, que atuam na EI na Secretária de Educação Distrito Federal. Partindo desse objetivo, a observação foi realizada tendo como foco o conhecimento da estrutura física das escolas estudadas, sobretudo das instalações onde os professores de Educação Física atuam na realização de suas aulas. O funcionamento da instituição, também foi alvo de análise. Logo, nas visitas era levado em consideração o conhecimento das rotinas, coordenações pedagógicas e como o professor de EF se inseria dentro dessa realidade das escolas de EI.

Os aspectos observados durante as visitas, eram anotados, para posteriormente compor a descrição detalhada do que foi visto e sentido em cada escola por onde passei. Foram sete escolas visitadas, das nove identificadas que ofereciam atendimento exclusivo à EI e eram contempladas pelo PECM. Em duas escolas não houve visitas, porque os professores de EF em questão, estavam de licença médica até o final do ano letivo, o que inviabilizaria a participação na segunda etapa da pesquisa.

A primeira visita realizada, tinha o intuito de estabelecer um primeiro contato com os professores, e fomentar o levantamento das informações sobre funcionamento da escola, a estrutura, tirar fotos sempre mediante autorização dos responsáveis pela escola visitada. Depois de organizadas essas informações, foi feita a escolha das escolas que iriam fazer parte da segunda fase das pesquisas que consistia na realização das entrevistas com os professores e análise dos PPPs.

Foram escolhidas 3 escolas: ESCOLA 1, ESCOLA 2 e ESCOLA 3. Em cada uma dessas, foram realizadas mais duas visitas, uma para entrevistar os professores e a outra para oferecer uma devolutiva das informações coletadas durante a entrevista. Toda vez que retornava na escola era uma oportunidade, de observar e se inteirar mais do ambiente, das

pessoas, do funcionamento.

4.3.2 A Entrevista reflexiva

Convencionalmente a entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195-196). No entanto, nesse encontro existem aspectos a serem considerados, as questões psicológicas emergentes da condição de interação presente no ato da entrevista, que devem ser observadas tanto no transcorrer da mesma, quanto no momento da análise.

A entrevista face a face é situação de interação humana, onde prevalecem as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. De uma lado, está o entrevistador, portador de informações sobre aquilo que investiga e a procura de outras, do outro, o entrevistado que também possui um conjunto de conhecimentos e pré conceitos sobre o entrevistador e seleciona suas respostas para aquela ocasião. Existe uma aceitação mútua em estar ali, embora ambos partilhem de sentimentos diferentes. O pesquisador pretende ganhar a confiança do entrevistado, a fim de que se abra e forneça dados relevantes para pesquisa, em contra partida o entrevistado tende a esconder informações que possam soar como ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para o grupo ao qual pertence. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010)

É importante considerar que a entrevista é um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, muitas vezes esse conhecimento nunca foi exposto em uma narrativa ou tematizado, sendo inédito até para o entrevistado que o emitiu. Sendo a entrevista um encontro interpessoal, no qual está incluído a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir em um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representabilidade e na busca por uma horizontalidade das relações de poder essa pesquisa, utilizará uma proposta de entrevista chamada de reflexiva, por levar em conta a recorrência de significados durante o ato comunicativo e a busca de horizontalidade. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010)

O termo reflexividade expressa a ideia de que o entrevistador, durante a entrevista, vai refletir sobre aquilo que o entrevistado disse e o confronta lo a partir dessa reflexão, buscando alcançar uma compreensão fiel das ideias em questão e proporcionar ao entrevistado a todo momento a oportunidade de organizar suas ideias. A entrevista reflexiva, é semidirigida e deve realizada em no mínimo 2 encontros. Ela não segue um roteiro fechado, o fio condutor é a fala do entrevistado, sendo de responsabilidade do entrevistador se manter fiel quanto aos objetivos da entrevista e as informações que dela se pretende obter durante a condução da mesma. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010).

A preparação para as entrevistas foi realizada conforme as orientações de Szymanski, Almeida e Prandini (2010). Inicialmente foi estabelecido o contato inicial com cada um dos professores que seriam entrevistados, eu me apresentei, falei um pouco sobre minha experiência e trajetória como professora do PECM e minhas motivações para realizar a pesquisa, que era aluna de Mestrado em EDF escolar do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF - UnB) e o tema da minha pesquisa. Expliquei que eu pretendia realizar uma entrevista, que ela seria gravada, e que seria assegurado o direito não só ao anonimato, como o acesso as gravações e análises. E que caso, em algum momento, por qualquer que fosse o motivo, houvesse a intenção desistir de participar era só me avisar.

O agendamento das entrevistas foi feito conforme a disponibilidade de cada professor, definidos dia e horário, eu me dirigi até a escola para efetivar a realização da mesma.

A entrevista, obedeceu a um roteiro prévio, que foi apresentado a cada professor previamente, com o objetivo de informa-los sobre quais temas seriam abordados durante a mesma e diminuir, uma eventual ansiedade causada pela participação em uma entrevista gravada. A construção do roteiro foi elaborada por mim, em face da minha experiência prévia como professora de Educação Física e dos conhecimentos adquiridos durante o curso do mestrado, com intuito de recolher elementos relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa.

Para realizar a análise dessas entrevistas foi feita a leitura do capítulo do livro de Szymanski, Almeida e Prandini (2010), intitulado "perspectivas para a análise de entrevistas". Dentre as possibilidades de referenciais, apresentados para subsidiar a análise da entrevista reflexiva, foi adotado os procedimentos descritos pelas autoras, que por sua vez se basearam em Amadeo Giorgi (1985).

Almeida (1992), faz uma síntese das orientações de Amadeo Giorgi nas seguintes etapas: 1) leitura do texto de referência, quantas vezes for necessário para extrair a essência do que foi descrito; 2) divide o texto, colocando em evidência os significados em função do fenômeno que se está investigando até obter as "unidades de significado", que se relacionam umas com as outras, mas indicam momentos distintos da descrição; 3) as múltiplas expressões do depoente, são transformadas em linguagem psicológica; 4) A integração das "unidades de significado" em uma descrição consistente referente a experiência do depoente.

O primeiro ponto, que as autoras destacam nesse processo de análise, é a subjetividade envolvida. Desse modo a minha análise, passa pela minha experiência enquanto professora de EDF na EI, e também pelos conhecimentos adquiridos sobre meu objeto de pesquisa no percurso do mestrado. O contexto no qual a entrevista acontece deve ser observado, no sentido de que o que acontece ao redor influencia nas respostas e na condição geral do entrevistado e deve ser lembrado no momento da análise, por isso realizei anotações sobre intercorrências que ocorreram. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010).

Tomando os aspectos subjetivos apontados anteriormente, iniciei a transcrição da entrevista, um processo longo e trabalhoso. Inicialmente recorri a uma ferramenta disponível na internet chamada *voicenote II - speech to text*, que realizava a conversão do áudio em texto. Por causa da instabilidade da rede, o processo todo tinha que ser acompanhado, pois as vezes a transcrição parava e era necessário retomar por comando manual. O texto resultante desse processo, saía sem pontuação e com algumas palavras trocadas, pois a semelhança da sonoridade de algumas palavras causava essa confusão. Logo, acabei tendo que ouvir todo áudio, voltar várias vezes para fazer as correções e separar a minha fala (coloquei em negrito), da fala do entrevistado. As entrevistas tiveram 67', 40' e 29' de duração, perfazendo um total de 46 folhas de transcrição.

Esse processo lento e trabalhoso, onde o pesquisador escuta várias vezes o áudio a fim de obter registro escrito o mais confiável possível, já configura o início do processo de análise. Terminado essa fase, que resultou no texto de referência, eu já possuía um considerável domínio das informações registradas ali. Porém foram realizadas mais algumas leituras, com intuito de compreensão do todo e a criação de categorias ou unidades de compreensão que retratassem a realidade circunscrita no relato de cada professor, e possibilitassem o entendimento sobre a experiência de cada um dos professores de EDF na EI.

A construção da análise se deu da seguinte maneira: a partir da explicitação dos significados realizei a elaboração das categorias. Para discussão dos temas, voltei as categorias, e, na redação final foram utilizados trechos do depoimento para dar suporte às interpretações.

4.3.3 Análise Documental

A análise documental não é uma opção metodológica muito explorada nas pesquisas, mesmo podendo se constituir como uma ferramenta valiosa na obtenção de informações ou na complementação delas. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). Entram nessa descrição, leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, estatísticas dentre outros.

Os documentos são considerados fontes estáveis e ricas, deles podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações ou declarações do pesquisador. Por serem elaborados dentro de um contexto, eles também trazem informações a respeito do mesmo. No entanto, existem críticas quanto a essa alternativa de coleta de dados e elas estão relacionadas a falta de objetividade e validade questionável. Para tornar seu uso na pesquisa de forma válida e relevante, é necessário ter cuidado tanto na seleção, quanto na análise dos mesmos. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Nesse estudo foram analisados os seguintes documentos:

a) O PPP das escolas selecionadas, o documento que toda escola deve construir em conjunto com comunidade escolar e onde ficam registrados os pressupostos políticos e pedagógicos que a regem. A consulta a esse documento é para retirar informações para apresentação do perfil da escola, desde quando ela é contemplada pelo PECM, seu histórico, o público que atende, entre outras informações. Para garantir o sigilo dos professores, foram suprimidas informações que identificassem a escola.

4.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DF

Como objeto de estudo desse trabalho está relacionado a EI no Distrito Federal, é necessário elucidar como está organizado o atendimento dessa modalidade de Ensino dentro da rede, para possibilitar uma melhor compreensão das informações e discussões apresentadas no decorrer do trabalho.

Na Secretaria de Educação Do Distrito Federal (SEDF), o atendimento educativo às crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade encontra-se distribuído em unidades públicas diversas: Jardim de Infância (JI) e Centro de Educação Infantil (CEI). Tanto os JI, quanto os CEI são instituições que concentram seu atendimento apenas na modalidade de ensino da EI, logo toda sua logística de estrutura e rotinas são voltadas para essa faixa etária. Atualmente, segundo o censo escolar de 2018, o DF possui 28 JI e 34 CEI. Porém esses estabelecimentos não comportam a demanda de matrículas que a EI necessita, logo tem-se ainda turmas de EI em espaços que não atendem às especificidades das crianças, como Escola Classe – EC, Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC, Centro de Ensino Fundamental – CEF, Centro Educacional – CED. (DISTRITO FEDERAL, 2014)

A SEDF estabelece parcerias com Organizações da Sociedade Civil – OSC, que são as Instituições Educacionais Parceiras. Essas instituições atendem em prédios próprios ou públicos construídos pela SEEDF em parceria com o MEC, que são as unidades do Pro-Infância, denominadas no Distrito Federal de Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI. Outro grupo a ser considerado é o das instituições privadas, confessionais ou não, que apresentam organizações diversas. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Para esclarecer de forma quantitativa esse atendimento, o quadro baixo ilustra quantas escolas atualmente oferecem a modalidade de Educação Infantil, na rede Pública e conveniada por Coordenação Regional de Ensino (CRE), segundo dados do Censo escolar 2018.

Quadro 3 - Número de escolas que oferecem Ensino Infantil na rede pública e conveniada do DF por CRE.

(continua)

| CRE | Rede Pública | Rede Conveniada |
|--------------|--------------|-----------------|
| Plano Piloto | 26 | 14 |
| Gama | 19 | 5 |
| | | |

Quadro 3 - Número de escolas que oferecem Ensino Infantil na rede pública e conveniada do DF por CRE.

(conclusão)

| CRE | Rede Pública | Rede Conveniada |
|--------------------|--------------|-----------------|
| Taguatinga | 19 | 9 |
| Brazlândia | 11 | 5 |
| Sobradinho | 22 | 5 |
| Planaltina | 36 | 5 |
| Núcleo Bandeirante | 10 | 6 |
| Ceilândia | 47 | 11 |
| Guará | 8 | 6 |
| Samambaia | 18 | 22 |
| Santa Maria | 11 | 5 |
| Paranoá | 20 | 2 |
| São Sebastião | 11 | 1 |
| Recanto das Emas | 10 | 6 |
| Total | 268 | 102 |

Fonte: Censo escolar 2018

No Quadro 4, temos a quantidade de matrículas na creche e na pré escola, respectivamente à rede pública e conveniada. A observação dos dados, permite concluir que o atendimento as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses está concentrado na rede conveniada, enquanto a rede pública disponibiliza mais de 90% das matrículas da pré-escola.

Quadro 4 - Matrículas da Educação Infantil, por CRE Rede Pública e Rede Conveniada (continua)

| CRE | REDE CONVENIADA | | REDE PÚBLICA | |
|--------------------|-----------------|------------|--------------|------------|
| | CRECHE | PRÉ ESCOLA | CRECHE | PRÉ ESCOLA |
| Plano Piloto | 2.289 | 347 | 72 | 3.909 |
| Gama | 1.193 | - | 154 | 2.472 |
| Taguatinga | 1.880 | 291 | 32 | 3.739 |
| Brazlândia | 1.020 | 125 | 123 | 1.551 |
| Sobradinho | 620 | 298 | - | 2.668 |
| Planaltina | 532 | 203 | - | 3.722 |
| Núcleo Bandeirante | 988 | 104 | 140 | 2.673 |
| Ceilândia | 1851 | 444 | - | 7.953 |
| Guará | 378 | 273 | - | 1.809 |
| Samambaia | 2112 | 1.351 | - | 3.355 |
| Santa Maria | 733 | - | 147 | 2.847 |
| Paranoá | 41 | 318 | 42 | 1.840 |
| | | | | |

Quadro 4 - Matrículas da Educação Infantil, por CRE Rede Pública e Rede Conveniada (conclusão)

| CRE | REDE CONVENIADA | | REDE PÚBLICA | |
|-----------------|-----------------|-------|--------------|--------|
| São Sebastião | 126 | - | - | 2.505 |
| Recanto da Emas | 512 | 441 | - | 2.103 |
| Total | 14.275 | 4.195 | 710 | 43.146 |
| TOTAL | 18.470 | | 43.856 | |

Fonte: Censo escolar 2018

A observância desses dados sobre o atendimento que a SEDF oferece, atesta o quanto a EI ainda precisa melhorar em termos de qualidade, uma vez que das 268 escolas públicas que oferecem vagas de EI, apenas 62 são exclusivas para essa faixa etária. Nas outras 206, as turmas de EI disputam espaço e atenção, com turmas de Ensino Fundamental e em alguns casos Ensino Médio (EM) também. O que não é o ideal, pois o atendimento das crianças demanda uma estrutura que, compreende um mobiliário específico, brinquedos, parque, banheiros com pia e vasos adequados, espaço para correr. A dinâmica do atendimento das crianças também é diferente, uma vez que existe a necessidade da integração entre educar e cuidar, a rotina das crianças obedece uma lógica diferente dos outros níveis de ensino.

Pela leitura das estratégias do PDE, não há meta específica que considere a oferta de vagas de EI em estabelecimentos de atendimento prioritário a essa faixa etária. As estratégias 1.6, 1.10 e 1.22, versam sobre construção de escolas para ampliação da oferta de vagas, principalmente nas áreas de maior vulnerabilidade social, compra de mobiliário e equipamentos e a preservação das especificidades do atendimento à EI, e a observância aos parâmetros de qualidade das instituições que atendem esse nível de ensino. O que na prática significa que a universalização da oferta foi alcançada na faixa etária de 4 e 5 anos, porém a garantia da qualidade dessa oferta é preocupante.

Chama atenção também, o fato de o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos ser realizado prioritariamente pela rede conveniada. Essa prática se encontra prevista no PNE, representado pela meta 1.7 e no PDE. Segundo Barbosa et al. (2014), essa estratégia já estava presente no PL nº 8.035, de 2010, e recebeu muitas críticas pelo seu caráter privatista, prevendo o uso do dinheiro público no âmbito privado. Não existe nem no PDE, nem no PNE, alguma meta que sinalize na direção, de que a oferta de vagas para faixa etária de 0 à 6 seja oferecida exclusivamente pela rede pública.

Quanto ao tempo de permanência nas instituições de ensino, a SEDF oferta tanto a jornada de tempo parcial (5 horas), quando a em tempo integral (10 horas).

Entre os projetos que a SEDF desenvolve no âmbito da EI, se destaca o Projeto Plenarinha, que tem como intuito promover a escuta atenta, sensível e intencional das crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve. Assim, a

Plenarinha traz à cena a criança como protagonista no processo educativo, algo que precisa ser pensado e considerado no Currículo e na ação pedagógica.

Desenvolvido desde 2013, por meio Subsecretaria de Educação Básica/Diretoria de Educação Infantil, em todas as unidades escolares públicas e instituições educacionais parceiras que ofertam EI no Distrito Federal.

Anualmente, é lançado um manual da Plenarinha a ser seguido, nele é apresentado um tema norteador ainda no início do ano letivo. As escolas são convidadas a produzirem projetos que atendam a temática, os resultados são apresentados primeiramente nas etapas regionais e posteriormente na etapa Distrital onde são reunidas os representantes de todas as regionais.

Historicamente a Plenarinha atendeu as seguintes temáticas:

1. Plenarinha 2013: Objetivo incluir a opinião das crianças no Currículo da Educação Básica – Educação Infantil.
2. Plenarinha 2014: Objetivo ouvir as crianças acerca dos seus direitos descritos no Plano Distrital pela Primeira Infância (PDPI).
3. Plenarinha 2015: Objetivo oportunizar a participação das crianças na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar que oferta atendimento à Educação Infantil.
4. Plenarinha 2016: Objetivo incentivar as crianças a conhecerem melhor o lugar onde vivem, discutirem sobre possíveis melhorias, bem como encaminharem suas proposições aos representantes do poder público. Tema “A cidade e o campo que as crianças querem”.
5. Plenarinha 2017: Objetivo aproximar o contato das crianças da Educação Infantil com a natureza, o interesse do cuidado consciente, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. Tema “A Criança na natureza: por um crescimento sustentável”.
6. Plenarinha 2018: Objetivo: vivenciar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como ferramenta para aprender, desenvolver e expressar-se de forma integral. Tema: Universo do Brincar.
7. Plenarinha 2019: Objetivo: promover a aproximação, envolvimento e encantamento das crianças com o mundo das histórias de modo que elas possam conhecer, ouvir, sentir, contar, imaginar e criar suas próprias histórias, por meio de brincadeiras e demais atividades. Tema: Brincado e Encantando com Histórias

Esse projeto tem grande repercussão nas escolas de EI, inclusive as instituições que fazem parte da rede conveniada. O guia é disponibilizado no site é distribuído entre as escolas, fornece informações a cerca do tema, sugere atividades a serem feitas sempre envolvendo a criança e toda a escola. Os momentos de culminância, são bem interessantes, pois as escolas expõe o que realizaram com as crianças. A depender do tema, as criações das crianças e suas considerações acabam resultando em publicações. A primeira edição subsidiou

a construção do Currículo em Movimento. A quarta edição resultou em um documento, no qual as cartas com os desenhos e as colocações sobre a cidade e o campo que as crianças queriam, foram entregues na Câmara Legislativa. Na quinta os desenhos ilustraram o livro Meu quintal.

A Inclusão na SEDF

No decorrer do trabalho, são mencionados alguns termos e situações que remetem ao atendimento que a SEDF oferece, no sentido de viabilizar a inclusão dentro da rede de ensino. Para fomentar uma compreensão mais efetiva, sobre essa questão, será apresentado aqui alguns esclarecimentos.

O estudante com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiências Múltiplas (DMU), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), Surdos (S), Cegos (C), Surdo/Cego (S/C), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Austista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ou Transtornos Funcionais Específicos (TFE), submetido ao processo de avaliação realizado pelos profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), pode ser indicado, conforme cada caso, para atendimento em turmas diferenciadas, de acordo com os critérios estabelecidos, anualmente, no Documento “Estratégia de Matrícula” da Rede Pública de Ensino. Os estudantes podem ser atendidos em sete (7) tipos de turmas:

Classe Comum Inclusiva: Turma regular constituída por estudantes de classe comum e estudantes com Deficiências, TGD/TEA e Transtornos Funcionais Específicos (TFE).

Integração Inversa: Turma reduzida constituída por estudantes com deficiência ou TGD/TEA e sem deficiência.

Classe Especial: Classe de caráter transitório constituída, exclusivamente, por estudantes com DI, DMU, TGD/TEA, ou DV.

EJA Interventiva: Turma constituída, exclusivamente, por estudantes com DI ou TGD/TEA, a partir dos 15 anos de idade.

Classe Bilíngue: Classe constituída por estudantes S/DA que se comunicam por meio de LIBRAS e estudantes SC que foram surdos antes de se tornarem deficientes visuais.

Classe Bilíngue Mediada: Classe Comum Inclusiva constituída a partir da Educação Infantil, por estudantes ouvintes, S/DA que se comunicam por meio de LIBRAS e/ou SC.

Classe Bilíngue Diferenciada: classe constituída por estudantes S/DA que se comunicam por meio de Libras e estudantes SC com deficiências associadas (DMU).

4.5 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF

A elaboração deste Currículo teve como ponto de partida e suporte teórico-prático tanto documentos (normativas, legislações, currículos de outros entes federados, textos acadêmicos etc), quanto ações coletivas desenvolvidas na rede pública. As plenárias de debate iniciaram em 2011, e se estenderam até 2013 com as ações formativas nas escolas para validação do currículo. Houve também, a realização da “Plenarinha do Currículo”, ação que envolveu cerca de 400 crianças e 50 profissionais das instituições públicas e conveniadas com o objetivo de dar vez e voz as crianças. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Adotando a perspectiva da integralidade, o documento considera a criança como um ser indivisível, e único. Adota os princípios éticos, políticos e estéticos, destacados pelas DCNEIs, que orientam as aprendizagens a serem promovidas com as crianças. Considera como eixo integrador do Currículo da EI, a junção de elementos basilares do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas: Educar, cuidar, brincar e interagir. Acolhe também, os eixos gerais do Currículo da Educação Básica da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Sobre a organização do trabalho nas instituições de EI, o documento admite o uso das diferentes formas de trabalho pedagógico: atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras. Destacando que o importante é que essas estratégias adquiram sentido para a criança e não sirvam apenas para mantê-la ocupada, controlada, quieta, soterrada por uma avalanche de tarefas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo prevê, ações que visem contemplar a inserção das crianças no ambiente escolar, primando pelo acolhimento e adaptação das mesmas. Concebe a rotina, como uma forma de organizar o coletivo infantil diário e, que concomitantemente, espelha o projeto político-pedagógico da instituição. O documento, apresenta algumas colocações sobre a organização das atividades no ensino integral e regular, porém pondera para necessidade de se atentar as colocações das crianças e reorganizar a rotina de forma que elas sejam atendidas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Quanto a exploração das datas comemorativas no planejamento, prática comum em estabelecimentos de EI, é proposta uma reflexão no sentido de identificar se a escolha por esse trabalho está contemplando a criança de fato. As práticas sociais que envolvem atividades como: alimentação, brincadeira, hábitos de higiene, recepção, despedida, são reportadas no currículo como momentos tão importantes e formadores, quanto as atividades de natureza pedagógica. São apresentadas algumas orientações, para serem observadas pelos profissionais que vivenciam esses momentos com as crianças. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A relação com as famílias das crianças que frequentam a escola, é considerada no documento, que ratifica que a proximidade entre instituição e família não pode ser esporádica,

precisa ser sistemática e intencional, uma vez que efeitos são produzidos a partir desse vínculo. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

As transições, por serem frequentes na EI: transição casa/instituição de EI, transições no interior da instituição, transição Creche / Pré- escola e transição Pré-escola / Ensino Fundamental, o currículo orienta que os adultos adotem um olhar cuidadoso e uma postura afável, sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A avaliação é considerada um processo a ser construído em cada instituição, devendo primar pela coerência entre o PPP, o currículo praticado. A coordenação pedagógica e sobretudo o conselho de classe, são espaços para pensar, planejar, avaliar, e promover o encontro dos processos de ensinar e aprender com o alcance da desejada qualidade. A família deve ser envolvida nesse movimento, podendo participar do conselho de classe e das reuniões com os responsáveis a fim de assegurar com lisura, transparência e ética a realização da avaliação. A finalidade básica da avaliação é servir para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula. O documento recomenda a utilização da auto avaliação, como forma de fazer com que, as crianças desenvolvam habilidades de autorregulação e automonitoramento das suas aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A enturmação na EI, segundo o currículo, previa a seguinte divisão: Berçário I (4 meses - 1) e II (1-2), Maternal I (2-3) e II (3-4) , 1º (4-5) e 2º (5-6)Períodos. No entanto o documento, sinaliza a reflexão sobre novas possibilidades para a enturmação dos bebês e crianças pequenas, propondo uma organização curricular a partir de faixas etárias ampliadas, sendo: Creche de 0 a 2 anos: que corresponde na organização atual ao Berçário I, Berçário II e Maternal I; 03 anos, que corresponde na organização atual ao Maternal II e a Pré-escola de 4 a 5 anos, que corresponde na organização atual ao 1º e 2º Períodos. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo em Movimento para EI, prevê a abordagem por linguagens, com a intenção de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças, ainda que seja necessário indicar parâmetros para o trabalho educativo a ser desenvolvido. Se valendo das contribuições de Junqueira Filho (2012), o documento se propõe a ressignificar e expandir a concepção de linguagem trabalhada até então, restrita à oralidade e escrita, para além dessa perspectiva. A proposta estrutura-se didaticamente, a partir das práticas sociais e linguagens que representam, mas não esgotam as múltiplas práticas e linguagens da criança, quais sejam: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A seguir são destacados os objetivos das práticas e linguagens consideradas no currículo:

Objetivo do Cuidado Consigo e com o Outro: ampliar a capacidade de autoconhecimento e, conseqüentemente, de comunicar-se e interagir socialmente, estabelecendo vínculos afetivos positivos com outras crianças e adultos.

- Objetivo da Linguagem Corporal: explorar as habilidades físicas, motoras e perceptivas do próprio corpo a fim de adquirir a independência nos movimentos e na expressão corporal.
- Objetivo das Linguagens Oral e Escrita, Matemática, Artística e Tecnológica / Digital: apropriar-se dos conhecimentos e bens culturais constituídos historicamente, utilizando as diferentes linguagens e construindo significados que lhes permitam elaborar e reelaborar essas aprendizagens.
- Objetivo das Interações com a Natureza e a Sociedade: possibilitar uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que possa ser estabelecida progressivamente a diferenciação entre as explicações do senso comum e do conhecimento científico. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 97).

Ao final do texto é disponibilizado um apêndice, no qual são destrinchados em objetivos, cada um dos componentes da Organização Curricular que devem estar articulados aos objetivos gerais da Educação Infantil e aos objetivos específicos da Creche (0 a 03 anos) e da Pré-escola (04 a 06 anos).

No decorrer dessa pesquisa, em Dezembro de 2018, foi publicado uma nova versão do Currículo em Movimento do Distrito Federal, com as alterações indicadas pela BNCC, publicada em março de 2017. É importante ressaltar, que essa adequação do currículo, não foi recebida consensualmente, uma vez que o Currículo em Movimento foi fruto de um intenso debate dentro da SEDF, entretanto a BNCC, texto de respaldo nacional, teve em seu processo de construção uma série de arbitrariedades. Como a publicação ocorreu, no final das visitas de campo e os professores ainda não tinham tido tempo de ler e ter um posicionamento a respeito, optei por considerar apenas a versão original.

4.6 O PROJETO EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO

A primeira experiência de oferta da EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Distrito Federal, foi o projeto da Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira, o projeto baseado em uma proposta inovadora, com foco no desenvolvimento integral das crianças por meio de uma abordagem aberta e multidisciplinar envolvendo o ensino das Artes e a EF em um único espaço físico.

Em 1996, se inicia uma proposta com a intenção de viabilizar o contato dos alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental com o movimento de forma sistematizada, através da presença do professor de EF nas escolas. Esse projeto, intitulado Projeto Núcleos de Educação

com Movimento, estava sintonizado com os princípios da Escola Candanga¹ e teve sua elaboração realizada de forma conjunta pelos professores de EF, representantes do CEFDE, da Divisão de Ensino Fundamental da Fundação Educacional (DEF- FEDF), diretores de escolas, representantes de Conselho Escolares, representantes da Associação dos Professores de Educação Física do Distrito Federal (APEF-DF) e dos Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro DF). (SAMPAIO e LIAO JUNIOR, 1999)

Paulo Freire se configura como uma das referências centrais da proposta, que tinha abordagem teórica fundamentada em três pressupostos: a) Oferecer aos alunos, dentro das possibilidades, o que a humanidade acumulou em termos de movimentos corporais de forma crítica e contextualizada; b) Relacionar toda essa vivência corporal historicamente acumulada à construção de conceitos, valores e identidades presentes nos conteúdos das diversas disciplinas, fortalecendo assim a conquista de um espaço interdisciplinar que envolva todos os educadores do núcleo; c) Adequar os métodos, conteúdos e procedimentos aos interesses e desenvolvimento dos alunos. (SAMPAIO e LIAO JUNIOR, 1999)

Esse projeto chegou a ser implantado em 50 escolas, mas em 1998, com a troca de governo ele foi perdendo força. Apenas duas escolas conseguiram dar continuidade, mesmo em meio as dificuldades: Escola Classe 15 e a Escola Classe 18 de Taguatinga, as quais se tornaram referência dessa experiência. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Em 2011, nas plenárias regionais, realizadas para discussão do currículo de EF, os professores participantes ressaltaram a importância de um trabalho integrado entre o professor de EF e o professor regente, contemplando aspectos didáticos gerais e específicos do planejamento à avaliação. No mesmo ano, uma versão piloto do Projeto de Educação com Movimento (PECM), funcionou sob aprovação da Coordenação de Ensino Fundamental e Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação, em 2 escolas para subsidiar uma avaliação do mesmo, com vistas à expansão no ano seguinte. (DISTRITO FEDERAL, 2011)

Em 2012 o projeto piloto foi reestruturado. A proposta visava atender, turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, no primeiro momento uma escola-polo em cada CRE, nos turnos matutino e vespertino. As escolas preferencialmente, deveriam atender classes de correção da distorção idade/série, afim de que, de forma interdisciplinar, promova a formação integral do estudante ampliando o seu repertório de experiências corporais mediante a intervenção pedagógica de um professor especializado nesta área, o professor de EF. A previsão era de selecionar 26 professores efetivos de EF para participar do Projeto Piloto no ano de 2013, sendo 13 para regência matutina e 13 para regência vespertina. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O desenvolvimento do PECM, esteve inicialmente vinculado ao Projeto Político

¹ Proposta Político Pedagógica construída no governo do Cristovam Buarque para Educação pública no DF, fundamentada em princípios teóricos e dimensões: Sociológica (cidadania e democracia), Filosófica (ética e ecologia), Pedagógica (estrutura curricular organizada em fases de formação), Epistemológica (Desenvolvimento e aprendizagens contínuos, construção coletiva e social do conhecimento), Política (questiona a realidade existente e aponta mecanismos para superação)

Pedagógico Professor Calos Mota e na concepção de Educação Integral, apresentados no Currículo em Movimento, proposta de educação Governo do Distrito Federal/SEDF, a ser consolidada no ano de 2013. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A expansão do PECM, aconteceu progressivamente, em 2014, passou a atender a EI, inserindo-se no planejamento das políticas públicas educacionais constantes no Plano Distrital de Educação (PDE), no Plano Plurianual do Governo do Distrito Federal 2016-2019 (PPA) e no planejamento estratégico da SEEDF 2015-2018. (DISTRITO FEDERAL, 2017).

O objetivos geral e específicos do PECM, consistem em:

"... implantar e implementar PECM na EI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, na intenção de ampliar as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor de Atividades e o professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

Os objetivos específicos se baseiam em:

Explorar os conteúdos da cultura corporal de movimento presentes na Educação Física, tais como: o jogo, a brincadeira, o esporte, a luta, a ginástica, a dança e conhecimentos sobre o corpo, integrando-os aos objetivos, linguagens e conteúdos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de Atividades, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola e com o Currículo em Movimento da Educação Básica;

Fortalecer o vínculo do estudante com a escola, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas da Educação Física na organização do trabalho pedagógico da escola;

Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores, tais como: respeito às diferenças, companheirismo, fraternidade, justiça, sustentabilidade, perseverança, responsabilidade, tolerância, dentre outros, que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social." (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9).

A EF, no sistema público de ensino do Distrito Federal, é orientada pelo Currículo em Movimento da Educação Básica, que apresenta as concepções, objetivos e conteúdos das etapas e modalidades da educação. O PECM possui um caderno, que anualmente é atualizado, no qual constam as orientações para o funcionamento do Projeto nas escolas.

Uma das orientações basilares do PECM, é o trabalho conjunto entre o professor regente, e o professor de EF, compartilhando conhecimentos, registrando dificuldades, observando diferenças e as diversidades, intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Essa troca entre os professores, favorece a possibilidade de que o planejamento alcance a interdisciplinariedade e se torne mais efetivo tanto para os estudantes, quanto para os professores. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Quanto a EI, os apontamentos do PECM, reafirma a forma de organização escolar a partir de um eixo integrador: educar, cuidar, brincar e interagir. O que implica, em um trabalho que contemple o "faz de conta", os jogos, as brincadeiras que permite a criança desenvolver suas potencialidades, recriar suas experiências, percepções, sentimentos e pensamentos, convergindo tarefas de ordem cognitiva, emocional, motora e social. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Com relação à organização do trabalho pedagógico do professor atua na EI, é orientado que se observe os elementos que compõem a rotina, o ambiente escolar, os materiais, os espaços e os tempos dedicado às crianças. O trabalho nesse nível de ensino, precisa considerar as necessidades das crianças. A organização curricular na EI, está baseada nas linguagens e práticas sociais, o que permite o trabalho multidimensional dos estudantes, possibilitando a compreensão de mundo e produção de novos significados, a partir de suas vivências pessoais. Assim, o PECM deve contribuir para a construção da identidade da criança, proporcionando experiências corporais que valorizem a diversidade e a convivência saudável. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Consta nas orientações do PECM, que a sistematização do planejamento do professor de EF, integrado ao trabalho pedagógico do professor de Atividades, seja registrada no PPP da escola. Esse registro, confere uma consistência didático-pedagógica e coerência para a intervenção do professor de EF no âmbito da unidade escolar. Esse registro deve ser acompanhado da avaliação anual do projeto, o qual prevê, que ao final de cada ano o professor de EF, solicite à direção, aos professores e alunos uma avaliação do seu trabalho, com intuito de identificar as fragilidades e potencialidades no desenvolvimento do PECM na instituição em questão. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O PECM possui sete princípios de funcionamento, são eles:

- 1º O atendimento do professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de coordenação pedagógica. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física deverá ser conjunta com o professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar;
- 2º – O desenvolvimento do Projeto, quanto ao quantitativo e duração das aulas, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será organizado assim: duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos;
- 3º – Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será priorizado o atendimento das turmas de 5º ano, expandindo para as turmas de 4º, 3º, 2º, 1º anos;
- 4º – Na Educação Infantil, deverão ser atendidos, prioritariamente, os estudantes do 2º período (5 anos), expandindo, gradativamente, para o 1º período (4 anos) e demais turmas da escola;
- 5º – O professor de Educação Física atuará de acordo com as seguintes cargas horárias:
 - Carga horária de 40 horas, em regime de jornada ampliada atendendo, no mínimo, dez (10) e, no máximo, quinze (15) turmas no turno de regência;
 - Carga horária de 40 horas, em regime de 20h mais 20h para as unidades

escolares com até sete (7) turmas, por turno, garantida a coordenação pedagógica conjunta com os professores pedagogos;

- Carga horária de 20 horas para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno.

6º – Caso perdure carga residual para o professor de Educação Física, caberá o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, consoantes e constantes no PPP da unidade escolar.

7º – Caso a escola possua turmas de classe especial, o professor de Educação Física poderá atendê-las, desde que não ultrapasse o máximo de 15 turmas, observando-se sempre a possibilidade de inclusão nas turmas regulares de Educação Física. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21-22).

O documento reitera que esses princípios devem observados em hierarquia, do primeiro até o último, no momento de modulação da unidade escolar, com vistas a assegurar a qualidade da intervenção pedagógica. O não cumprimento destes princípios poderá acarretar o desligamento da unidade escolar do PECM ou devolução do professor para sua respectiva CRE. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Nas orientações do PECM, constam duas tabelas com a distribuição da carga horária, dos professores que fazem jornada ampliada (40h), elaboradas com vistas a assegurar o trabalho interdisciplinar, operacionalizando a inserção do professor de EF na organização escolar da EI e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, estabeleceram-se as rotinas da regência do professor em um dos turnos, garantindo o outro para a realização das coordenações pedagógicas, cursos de formação continuada e realização das reuniões pedagógicas do Projeto. No entanto, essa sugestão não atende os professores que fazem regência 20/20, para esses casos, são orientadas realizarem ajustes nas escolas. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Quanto a avaliação do trabalho realizado com os estudantes, as orientações são para que, o professor regente esteja presente nas aulas, não só observando mas que participe também das atividades, o que lhe dará mais subsídios para realizar uma avaliação mais concisa, em parceria com o professor de EF, dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O Projeto prevê que ao final de cada ano o professor deverá elaborar um relatório em formato de portfólio apresentando suas experiências desenvolvidas na escola. Para isso ele oferece alguns modelos de instrumentos visando: avaliação do trabalho realizado pelo professor durante o ano, avaliação do Projeto pelos estudantes, avaliação do Projeto pelos professores de atividades, avaliação do Projeto pelos gestores e também avaliação pedagógica dos estudantes. Essa iniciativa de instituir um instrumento para realizar a avaliação do projeto é muito positiva, uma vez que esses documentos são uma fonte preciosa de material para ser estudado. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

4.7 ESCOLAS

Antes de iniciar o processo de ir a campo visitar as escolas, foi realizado um levantamento junto a Gerência de Educação Física e Desporto Escolar (GEFID) a fim de descobrir quantas e quais escolas de EI possuíam professores de Educação Física em exercício no ano corrente 2017.

Foram realizadas visitas nas escolas de Educação Infantil apontadas como participantes do PECM, com exceção de duas escolas (CEI 1- Riacho Fundo 1, CEI 1 de Planaltina), pois os professores se encontravam de licença.

Quadro 5 - Relação das escolas de Educação Infantil atendidas pelo PECM 2018

| Região Administrativa | Nº Professores | Escolas |
|-----------------------|----------------|----------------------|
| Núcleo Bandeirante | 3 | CEI 1 RF 1 CEI Band. |
| São Sebastião | 2 | CEI 01 CEI 03 |
| Sobradinho | 1 | CEI 03 |
| Taguatinga | 2 | CEI 04 CEI 06 |
| Planaltina | 1 | CEI 01 |
| Plano Piloto | 1 | CEI 01 |

Fonte: Lemos (2019)

As visitas possibilitaram uma aproximação do objeto de pesquisa, conhecer e iniciar um convívio com os professores de Educação Física lotados nessas escolas, bem como a realidade e peculiaridades de cada uma. A partir das informações e observações realizadas durante as visitas, foi possível fazer a escolha das escolas para a produção de dados, como apontado no projeto de pesquisa.

Inicialmente a intenção era escolher duas escolas e o critério de escolha das mesmas seria, aquela escola que tivesse professor lotado a mais tempo no PECM. Porém depois de realizar as visitas e conhecer a realidade das escolas, a escolha se deu pelo tipo de atendimento que elas realizavam, desse modo seria possível acompanhar a atuação dos professores nos diferentes contextos de atendimento que a SEDF dispõe. Para garantir o sigilo, da identidade dos professores envolvidos na pesquisa, foi suprimido do texto informações que pudessem identificar as escolas onde foi realizada a pesquisa.

O conhecimento da estrutura das escolas, seu histórico, suas dependências, quantidade de alunos que atende, forma como funcionam ajuda a ampliar a compreensão da realidade na qual cada professor está inserido. A seguir serão apresentadas o perfil das escolas com base nas observações e no PPP de cada uma delas, disponibilizado pela SEDF, por meio de seu site.

ESCOLA 1

Inaugurada em 8 de Dezembro de 1982, na época funcionava como creche e atendia crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos, oferecendo, inclusive, atendimento médico materno-infantil. Possuía um quadro de funcionários multidisciplinar e suas instalações seguiam padrões internacionais. Tanto a mobília, quanto os utensílios, roupa, materiais e brinquedos pedagógicos eram de qualidade.

Em 18 de abril de 1998, por meio do Ato de Criação nº 6.244, a creche passou a se chamar ESCOLA 1. Atendia crianças de zero a três anos em horário integral e crianças de quatro a cinco anos nos turnos matutino e vespertino.

Em 2012, a Coordenação de Educação Integral (CEINT) convidou ESCOLA 1, para conhecer e implantar o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), haja vista a experiência no atendimento de crianças menores de três anos de idade em tempo integral. Então, desde 2013, ESCOLA 01 passou a compor o grupo de escolas da rede pública que oferecem educação em tempo integral, em um turno único com duração de 10 horas diárias.

Em 2016, foi instalada a Educação Precoce² na escola. Por ter sido uma experiência exitosa, a escola incorporou aos seus domínios o Bloco “C”, que até o ano de 2015 era ocupado pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) da SEEDF. Assim pode abrir mais doze turmas dessa modalidade de atendimento na instituição que atende no momento cerca de 150 crianças.

A equipe da ESCOLA 01 de Brasília é composta por noventa e oito servidores, entre terceirizados, educadores sociais voluntários e funcionários da SEDF. Possui 1387 m² de área construída, dividido em três grandes blocos, com 17 salas de aula, sala de leitura, 1 Sala de Recursos Generalista, 1 sala para o Serviço de Orientação Especializada (SOE), 1 sala para Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA), parquinho, auditório e 2 piscinas, além de uma extensa área verde.

Em 2018, a escola atendeu 334 crianças divididas em: creche - 70 (setenta) alunos em 04 turmas; pré-escola – 124 (cento e trinta e dois) alunos em 07 turmas e educação Precoce – 140 (cento e quarenta) alunos em 06 turmas.

Os alunos da creche e da pré-escola são atendidos em horário integral, de 7h30 às 17h30, perfazendo um total de dez horas de atendimento diário. Cada turma tem dois professores que trabalham em horários alternados: sendo o primeiro de 7h30 às 12h30 e o segundo de 12h30 às 17h30. As turmas contam, ainda, com os monitores ou educadores sociais voluntários, a quem cabe realizar as rotinas de alimentação e higiene pessoal, assim como auxiliar os professores no desenvolvimento das ações pedagógicas.

A escola possui uma sequência de atividades que compõe a sua rotina diária, no entanto essa sequência não se mostra fixa, dependendo da programação do dia ela pode ser alterada.

² A Educação Precoce destina-se à crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses com necessidades educacionais especiais e às consideradas de risco, ou seja, vulneráveis por apresentarem atraso em seu desenvolvimento. (OP/EducaçãoPrecoce/2006)

A ESCOLA 01 desenvolve vários projetos durante o ano, alguns são implementados pela equipe pedagógica e atendem todas as turmas, outros são idealizados pelas professoras para serem realizados com sua turma. Os projetos realizados com toda escola e relacionados no PPP são: PECM; fantasia de criança como é bom; ateliê dos sabores; casinha de boneca; arte sem limite; projeto de leitura; alimentação na EI mais do cuidar: brincar, educar e interagir; VI Plenarilha – O Universo do Brincar: A criança do Distrito Federal e o Direito ao Brincar ; Projeto de transição; Projeto CASA – Espaço de Convivência e Educação para a Sustentabilidade.

A presença do PECM, se encontra registrada no PPP. O atendimento que a professora de EF dispensa aos alunos, está descrito de forma detalhada e clara. É possível perceber, que a professora também participa de outros projetos, desenvolvidos pela escola, pois sua contribuição é destacada na descrição dos mesmos.

ESCOLA 02

Iniciou sua trajetória em 1968, atendendo até o ano de 2003 alunos do Ensino Fundamental, de acordo com as políticas educacionais vigentes da época. Em 2004, passou a atender crianças de 04 a 06 anos de idade (Jardim I, Jardim II e Jardim III). Em 2005 foi transformada em Centro de Educação Infantil.

Em fevereiro de 2006, além de oferecer a modalidade de EI (04 e 05 anos), a escola passou a atender crianças com necessidades especiais de 0 a 03 anos por meio do Programa de Educação Precoce. Apesar do privilégio de tornar-se inclusiva, alguns entraves geraram conflitos e ansiedade. O ensino regular perdeu valiosos espaços de aprendizagem - salas de aula, sala de múltiplas funções (sala de leitura, videoteca e brinquedoteca) e salas administrativas - direção e mecanografia. A Educação Precoce não tinha as adaptações adequadas para atendimento e a falta de espaço físico tornou o ambiente precário para o trabalho.

Preocupando-se em cumprir sua função social com ações eficazes e inovadoras, a ESCOLA 02, construiu com a ajuda de seus parceiros: a piscina (no valor de R\$ 180.000,00), a casinha de bonecas; três pequenas salas para: Sala de Recursos, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e Orientação Educacional; transformou um banheiro em sala para Coordenação da Educação Precoce; adaptou diversos espaços; elaborou ações específicas e montou grupos de estudos para troca de experiências e embasamento teórico, tornando-se assim um espaço vivo, dinâmico e democrático que representa e orienta o trabalho coletivo, à vontade e os anseios de seus atores.

Seu quadro de servidores é composta por: 03 coordenadoras pedagógicas (duas para as etapas de 1º e 2º Períodos e Classes Especiais - TEA e uma para Educação Precoce); 01 orientadora educacional; 01 pedagoga (EEAA); 01 psicóloga (EEAA); 02 professoras para a

Sala de Recursos; 14 professoras regentes da Educação Infantil (1º e 2º Períodos); 10 professoras regentes pedagogas (Educação Precoce); 10 professores de Educação Física (Educação Precoce); 04 professoras regentes pedagogas (Classe Especial – TEA); 01 professor de educação física no Projeto Educação Com Movimento; 09 professoras readaptadas que desempenham trabalhos pedagógicos; 15 Educadores Sociais ; 01 auxiliar de secretaria; 03 merendeiras; 03 agentes de portaria (readaptadas); 01 técnico administrativo; 04 vigias; 01 merendeira readaptada que auxilia à direção quanto ao mapa da merenda, patrimônio da escola e suporte tecnológico; 07 auxiliares de limpeza geral da empresa Manchester Serviços, terceirizada pela SEDF

A ESCOLA 02, é uma escola inclusiva que atende a 369 crianças, na faixa etária de 0 a 05 anos, residentes em suas proximidades e em regiões administrativas vizinhas.. A seguir a divisão das crianças por turma:

- Pré-escola - 1º Período: Turno Matutino: 03 turmas de integração inversa com 45 crianças matriculadas, incluindo 07 alunos com necessidades educacionais especiais. Turno Vespertino: 04 turmas de integração inversa, com 60 crianças matriculadas, incluindo 10 alunos com necessidades educacionais especiais.

- Pré-escola - 2º Período: Turno Matutino: 04 turmas de integração inversa, com 60 crianças matriculadas, incluindo 08 alunos com necessidades educacionais especiais. Turno Vespertino: 03 turmas de integração inversa, com 45 crianças matriculadas, incluindo 05 alunos com necessidades educacionais especiais.

- Ensino Especial - Programa de Educação Precoce: Turno Matutino: 05 turmas com 76 crianças matriculadas, todas com necessidades educacionais especiais. Turno Vespertino: 05 turmas com 70 crianças matriculadas, todas com necessidades educacionais especiais.

- Ensino Especial - Classe Especial (TEA): Turno Matutino: 02 turmas com 04 crianças matriculadas. Turno Vespertino: 02 turmas com 04 crianças matriculadas.

Observação: As turmas de integração inversa foram reduzidas de acordo com as instruções contidas no Manual de Estratégias de Matrícula para Escolas Públicas do DF 2017.

A escola desenvolve ações educacionais específicas, tais como: semana de Adaptação; entradinha; hora da atividade; passeando também se aprende; encantamento; festa da família; gente pequena também cuida; semana de Educação para a Vida; direitos da pessoa com deficiência; arte para pequenos; é hora de brincar; semana distrital de conscientização e promoção da educação inclusa ao aluno ANEE; hora do Parque; educação com Movimento; um “toque” muito especial; Plenarinha; encerramento do 1º e 2º períodos e educação precoce; festa Junina; semana de conscientização do uso sustentável da água; valorização dos profissionais de educação; educação psicomotora; projeto de transição; semana da criança (Doçuras e Travessuras).

Como parte de sua rotina, a ESCOLA 2 realizada as seguintes atividades:

- Entradinha: Esta atividade é realizada diariamente, por um período de 15 minutos,

sob a responsabilidade dos professores regentes, de acordo com escala previamente elaborada.

- Hora da atividade: Embasados no Currículo da Educação Básica, a abordagem dos fazeres é feita através de linguagens, numa tentativa de não fragmentar os conhecimentos e considerar a multidimensionalidade das crianças.

- Arte para Pequenos: proposição de atividades de formas diferenciadas de trabalho, que envolvam a representação do mundo, sob a ótica infantil. São desenvolvidas durante todo o ano letivo e tem por objetivo proporcionar momentos para a utilização de diferentes linguagens artísticas ajustadas diferentes propósitos e situações de aprendizagem, de forma que as crianças possam compreender e ser compreendidas expressando suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos.

- Passeando Também se Aprende: Ao planejar atividades extracurriculares, tem por objetivo transformar os passeios pedagógicos em estratégia para construção do conhecimento do mundo e a autonomia, visando integrar os passeios ao ato de “educar e cuidar” e promovendo a interação social em situações diversas. Os passeios pedagógicos serão realizados bimestralmente para lugares que despertem o interesse e a atenção das crianças (pontos turísticos da cidade, teatro, cinema, brinquedoteca, parque ecológicos, fazendas, entre outros) com o objetivo de promover a socialização.

- É hora de brincar: procura incorporar a brincadeira como atividade cultural ao currículo que desenvolve. Tendo em vista que o eixo integrador do Currículo em Movimento da Educação Básica é: Cuidar, Educar, Brincar e Interagir, a escola promove, semanalmente, com acompanhamento do professor regente, atividades de brincadeiras livres, visando que a criança tenha a possibilidade de agir segundo sua própria iniciativa e experimente a autonomia ante o outro e o meio.

- Hora da Higiene e da Merenda: Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Na hora da higiene e da merenda ações como lavar as mãos com independência, vestir-se e despir-se, usar o banheiro com autonomia, guardar os pertences, brinquedos e materiais individuais, trocar a mamadeira pelo copo, comer sozinha, mastigar alimentos sólidos, participar da organização das mesinhas para o lanche proporcionam os cuidados básicos, ao mesmo tempo em que possibilita a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

A ESCOLA 2 desenvolve vários projetos e atividades efetivados em seu PPP, são eles: Projeto Encantamento, Projeto brincando com as palavras mágicas; Projeto transição escolar; Projeto Educação com Movimento.

O atendimento que o professor de EF, integrante do PECM, direciona às crianças se encontra bem fundamentado no PPP da escola. Inclusive consta também, que a escola tem a intenção de adquirir materiais para auxiliar o professor a desenvolver suas atividades.

ESCOLA 03, foi inaugurada no dia 13 de fevereiro de 1968, visando atender a comunidade local. Em 12/01/2004 a escola passou a ser regulamentada pela portaria nº 03 de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. No ano de 2009 esta instituição passou a denominar-se Centro de Educação Infantil, conforme Publicação no DODF nº. 78 de 23/04/09.

Atualmente a escola atende EI: 1º e 2º períodos sendo crianças com idades entre 4 e 5 anos, entre estes uma turma de classe especial DMU - Deficiências Múltiplas; 4 turmas de integração inversa, atendendo alunos autista e com síndrome de down perfazendo um total de 351 alunos, distribuídos em 16 turmas sendo: 8 turmas no turno matutino e 8 turmas no turno vespertino.

A ESCOLA 03 possui um espaço físico assim distribuído: 8 salas de aula atendendo nos turnos matutino e vespertino; sala de Direção/ secretaria; 1 sala dos professores ; 1 sala de Orientação / Recursos; 1 sala para Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem 2 banheiros, sendo 1 feminino e 1 masculino; 1 parque; 1 Cantina; 1 pátio coberto; 2 depósitos; 1 laboratório de experimentos; 1 brinquedoteca; 1 sala de Vídeo/ Leitura.

A equipe multifatorial é composta por: 6 membros do corpo diretivo; 17 professores (16 pedagogas e 1 professora de Educação física); 4 professoras de apoio pedagógico; 3 auxiliares de serviços gerais (readaptados); 6 auxiliares de serviços gerais (terceirizados), 2 merendeiras, 3 agentes de portaria e 4 vigias.

A ESCOLA 03, é uma escola localizada em uma comunidade com poder aquisitivo misto, conta com todos os segmentos da escola nas decisões a serem tomadas quanto na implementação e avaliação de seus projetos. A comunidade vem atingindo um nível crescente de participação nas ações e nas atividades realizadas. A escola tem incentivado a atuação e o engajamento dos pais na vida escolar de seus filhos e tem alcançado um retorno satisfatório em conjunto com seus parceiros.

A escola desenvolve e participa dos seguintes projetos: Projetos de Educação do GDF (teatro do DETRAN, Higiene bucal – Secretaria Educação, Plenarinha); Projeto Educação com Movimento; Projeto Alimentação na Educação Infantil, mais do que cuidar: educar, brincar e interagir; Outros projetos desenvolvidos na escola: PSE – Programa Saúde na Escola.

O questionário socioeconômico aplicado em 2016/2017 verificou que 68% dos pais vivem juntos e 66% disseram que o filho tem contato com o pai regularmente. A maioria das crianças, 80% nasceu de parto normal, apenas 32% tomaram todas as vacinas necessárias para sua faixa etária. Muitas crianças já tiveram convulsão, poucas fazem acompanhamento médico e 30% dos alunos tomam medicação contínua. Somente 3% dos alunos comem sozinhos, mas a maioria ajuda na organização da casa. Observou-se que 65% dos lares presenciaram alguma dependência de droga na família.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de se iniciar a discussão sobre os dados resultantes dessa pesquisa, é necessário explicitar notas sobre o contexto no qual se deu a produção dos mesmos. O presente trabalho tem por intuito fazer uma investigação no âmbito da EI do Distrito Federal, portanto todas as informações apresentadas como aporte teórico se fazem basilares para a compreensão das discussões aqui levantadas.

Os posicionamentos e colocações apresentados pela pesquisadora, são fruto das observações, sentimentos e impressões vivenciadas durante as visitas nas escolas, das conversas, tanto nas entrevistas gravadas, quanto nas informais, da construção do referencial teórico e de sua experiência de 3 anos e meio como professora de EF na EI no PECM.

As observações realizadas, a transcrição das entrevistas e a revisão de literatura convergiram para a construção de categorias que organizaram a apresentação dos resultados, são elas: formação e a experiência com a EF escolar; organização do trabalho na escola; espaços e materiais disponíveis; relação com as professoras regentes; a EDF no PPP da escola; a relação com o currículo da EI e a sistematização dos conteúdos/ práticas pedagógicas. Em cada uma dessas categorias, foram analisadas as falas dos professores de forma a explicitar as peculiaridades que cada contexto propõe, bem como as similaridades quando ocorrem e sempre que possível, buscando tecer considerações a luz do que os estudos que vem sendo realizados nessa temática apontam.

Antes de iniciar a apresentação das categorias, é importante apresentar os professores, conhecer a trajetória de formação deles, e o que os levou a fazer essa escolha de trabalhar com a EI. É importante contextualizar o termo “escolha”, pois dentro da SEDF, todos os anos acontece o chamado Remanejamento de Professores, momento em que aqueles que desejam mudar de escola, ou estão sem lotação definitiva, por algum motivo disputam as vagas disponíveis em toda a rede. Existe uma portaria, que regulamenta essa prática, nela são descritas todas as regras de participação e escolha das vagas. Faço esse adendo, só para registrar que todos os anos os professores podem tentar mudar de escola, quando não satisfeitos com lotação na qual se encontram.

5.1 OS PROFESSORES

Inicialmente, ainda na fase de delineamento do estudo a ideia era de escolher para participarem da pesquisa, os professores que estivessem a mais tempo atuando com a EI no PECM. No entanto, durante as visitas nas escolas atendidas pelo projeto e tomando conhecimento das peculiaridades de funcionamento de cada uma, optou se por escolher a escola a ser estudada, no entendimento de que seria mais rico estudar professores que atuam em realidades distintas e não se fixar apenas naqueles com mais experiência.

Como as escolas já foram apresentadas anteriormente, vamos nos ater aos professores, respectivamente. No quadro abaixo são apresentadas informações quanto a formação e ao tempo que cada um, leciona como professor de EF.

Quadro 6 - Informações sobre a formação e experiência dos professores

| Professor | PROF 1 | PROF 2 | PROF 3 |
|-----------------------|--------------------------|----------------|-----------------------------|
| Ano de Formação | 2001 | 1995 | 1997 |
| Instituição | UCB -DF | UnB- DF | Faculdade Alvorada - DF |
| Pós Graduação | Esporte Educacional -UNB | Psicopedagogia | Docência do Ensino Superior |
| Atua em escola desde: | 2002 | 1998 | 2005 |
| Atua na EI com PECM | 2015 | 2017 | 2017 |
| Escola Atual | ESCOLA 01 | ESCOLA 02 | ESCOLA 03 |
| Sexo | FEM | MAS | FEM |

Fonte: Lemos (2019)

A observação dos dados apresentados, nos permite conferir que os três professores além de já possuírem um certo tempo de formação, também já têm uma considerável experiência com a docência em EF. Dentre os três, a PROF 1 é a que possui maior experiência no PECM com a EI, é válido ressaltar também que os três, são os precursores do PECM nas escolas nas quais estão lotados.

Como dentro da SEDF, essas oportunidades de lecionar EF na EI, ainda são uma realidade restrita, foram selecionados relatos que traduzem, o que os levou a realizar essa escolha, e o que os fazem querer continuar trabalhando com as crianças. A seguir, temos o relato de cada um deles:

PROF 1:

“Então, eu gosto muito de trabalhar nessa escola, eu sou muito realizada de trabalhar na Educação Infantil. Eu não sei se porque, é muito fácil agente perceber a evolução deles, no começo do ano não salta de um pé, daí no meio do ano já está saltando. Então é muito palpável, embora a gente não possa carregar aí, mas eu tiro fotos com eles, até para construção do portfólio. E a gente vê muito, até na parte emocional, criança que chora muito no começo do ano, agora já estão entendendo como funciona a frustração, que tem que esperar a vez, que tem que compartilhar né!? Então eu fico satisfeita, e as vezes, os professores também, eu já ouvi nos comentários:- "Nossa como é importante o Educação com Movimento, seus alunos já conseguem pular corda!" Eles já vão para o Ensino fundamental sabendo pular corda, sabendo pular elástico, sabendo como que pega uma bola para arremessar. Isso é gratificante, eu fico muito feliz com essas coisas.”

PROF 2:

"Então, o que acontece... como eu trabalhei 10 anos no Ensino Fundamental e Médio, aí eu fui para Sede, e chega um tempo que você fala: - Tenho que respirar novos ares, vou voltar a dar aula que é o que eu gosto, sair dessa parte administrativa. E aí eu tinha chance de... eu organizava lá a questão do pessoal docente de iniciação esportiva e do ginástica nas quadras, projeto da

secretaria, e aí todo mundo acreditava que quando eu fosse voltar a dar aula, eu iria para um dos dois. Eu falei: -Não, vou para o Educação com movimento! O pessoal: - Mas como assim? - É um que até hoje eu não conheço, então para mim é um desafio. O pessoal: - Não você é doido! - Eu não te vejo trabalhando com os pequenos! Eu falei:- Nem eu, mas eu quero ir! Como já tenha vivenciado praticamente tudo que tem dentro da secretaria faltava esse. E aí, vamos dizer, eu tive a sorte de, ao mesmo tempo ter essa carência né e conseguir vir para cá. "

PROF 3:

“Só que depois de 10 anos na academia, eu passei para Secretaria de Educação duas vezes, na primeira eu não consegui assumir, porque eu não morava em Brasília. Mas aí depois na próxima assumi, mas eu assumi Ensino Médio, não era a minha praia, sempre gostei de criança se fosse para optar, e acabei indo para Educação Precoce. Comecei com a Educação Precoce de 0 a 3 anos e 11 anos, fiquei por 5 anos. Pensei que eu tinha me achado e não era realmente, eu sou maravilhada com a Educação Infantil.”

A leitura dos fragmentos apresentados, nos oferece diferentes pontos de vista sobre o trabalho com as crianças, a professora que está a mais tempo no PECM, justifica sua permanência pela realização profissional que esse trabalho lhe proporciona. Já o PROF 2, interpretou a oportunidade de bloquear a carência na EI, como um desafio, que ele queria encarar, depois de já ter tido diferentes experiências dentro da SEDF. A PROF 3, justifica a escolha, pela preferência de trabalhar com as crianças, relata já ter tido experiência anterior com Ensino Médio e Educação Precoce, porém admite estar maravilhada com a EI.

Em uma outra passagem da entrevista, o PROF 2 deixa claro que embora, o que o tenha levado à ESCOLA 2, tenha sido “o desafio”, o trabalho nesta escola tem lhe proporcionado muita satisfação.

PROF 2:

“Mas tipo assim, o melhor disso tudo é você fazer um trabalho com esses meninos, que tipo assim... tudo que você faz eles amam. Sair aqui e andar no corredor, - Tio!! Eu olho assim, e vejo aqui, coisa que você não tem no Ensino Médio. O pessoal lá chega... assim você da sua aula tem alguns que gostam, os que não gostam e segue a vida. E tem a questão do desrespeito e tudo, aqui não.”

Essa argumento da satisfação que o trabalho com as crianças proporciona, pelo fato de elas participarem das atividades com prazer, de se mostrarem envolvidas com as atividades mais simples, e serem muito carinhosas no trato com os professores, são elementos em comum detectados também nas conversas informais que tive com outros 3 professores nas escolas que visitei.

Outro aspecto importante a ser explorado, é sobre a experiência prévia com crianças, o PROF 2 relatou não ter experiência de regência de EF na EI. Já a PROF 3 conta ter trabalhado por 5 anos na Educação Precoce e a PROF 1 menciona a experiência de 3 anos como professora de natação para bebês e os quatro anos em que trabalhou em uma escola particular dando aulas do maternal ao Ensino Fundamental.

Realizada essa aproximação dos entrevistados, é cabível avançar na apresentação das

categorias levantadas a priori, desvelando os detalhes e as discussões cabíveis ao se resgatar trechos do diálogo realizado com os professores estudados.

5.2 FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O tema formação de professores perpassa boa parte das investigações realizadas em educação, porque direta ou indiretamente ele apresenta influência nos mais variados cenários que se possa imaginar. No referencial teórico desse trabalho, Sayão (1999); Debortoli, Linhales e Vago (2002); Barbosa (2002); Nunes Pinto (2006) e Moura, Nunes Costa e Antunes (2016), pontuam sobre a relação entre a formação e a atuação dos professores de EF na EI.

Nesses estudos, fica evidenciado que a formação de professores, é marcada pela carência da discussão sobre o papel social daquilo que caracteriza a cultura da criança, e quando ela é tematizada, sua exploração fica restrita aos aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento. É nítida, a falta de vivências significativas da brincadeira, do jogo e do movimento no processo de formação discente, e o fortalecimento da abordagem de aspectos cognitivos. Os professores formados, em parte não dispõe de fundamentos que propiciem explorar com as crianças aspectos referentes ao movimento, a brincadeira, a expressão corporal, a imaginação.

Nas três entrevistas realizadas, o diálogo foi iniciado com a indagação do porquê da escolha pelo curso de EF, primeiramente na intenção de propiciar um clima mais informal, dando ao entrevistado a oportunidade de falar um pouco da sua trajetória pessoal e também para ter acesso a esses fatos, indispensáveis para compreensão do trabalho que cada um deles vem realizando com as crianças.

PROF 1:

“ Sempre gostei e na época de fazer vestibular, eu fiquei em dúvida por um bom tempo, se eu ia fazer um curso de Educação Física ou ia fazer Ciências Biológicas, né?! Então assim, comecei a prestar atenção na atividade do professor durante as minhas aulas, já no Ensino Médio mesmo. E pesquisei o campo também das Ciências Biológicas e na hora de pesar não sei... porque eu gostava muito das duas áreas, e não sei dizer exatamente o que me levou a fazer Educação Física, mas era uma coisa que eu queria trabalhar, que eu gostava de ver as pessoas felizes satisfeitas na aula do mesmo jeito que eu ficava né?! Eu acho que, minha opção foi por isso mesmo.”

PROF 2:

“Eu finalizei meus estudos do Ensino Médio em 1989 e aí eu fui prestar vestibular, a primeira opção, o primeiro vestibular que eu fiz foi para Ciência da Computação, e aí, a minha segunda opção foi a questão de Educação Física, no caso no vestibular posterior. Então, eu sempre fui ligado no Esporte, participei de equipe de voleibol na escola, então sempre tive interesse por essa área de esportes, e aí fiz o vestibular para Educação Física, passei e aí tomei gosto pela coisa.”

PROF 3:

“Então eu primeiramente achei que iria trabalhar na academia, fui por isso.

Sempre fiz academia, treinar então desde os 15 anos e fixei nisso, tanto que quando eu sai eu comecei dar aula em academia.”

Pelos relatos, pode-se inferir que o motivo principal que os levaram a escolher o curso, foi a proximidade e a identificação com a prática de atividade física. Os PROF 1 e PROF 2, colocam ainda que, chagaram a cogitar a escolha por outras área, mas por fim acabaram optando pela EF.

O curso de EF, oferece a possibilidade de atuação em espaços diversos, como: academias, clubes, escolas, centros de treinamentos dentre outros. Tanto o PROF 1, quanto o PROF 2, desde a sua formação se dedicaram a EF escolar como a sua única área de atuação. Somente a PROF 3, que trabalhou em academia por 10 anos, e só veio a fazer a opção por trabalhar na escola, quando convocada a assumir sua vaga no concurso da SEDF, abandonando sua carreira na academia. Abaixo seguem os relatos que ilustram essas escolhas feitas por eles:

PROF 1:

“Eu fiz o curso na Universidade Católica e lá a gente tinha aula de tudo. Então muitas vezes, eu me interessei em condicionamento físico, em ser treinadora e tudo, mas quando cheguei mais para o final do curso, né, que comecei a fazer as práticas de ensino e práticas esportivas, me apaixonei pela Educação Física escolar. E também nunca trabalhei com outra área na Educação Física, que não fosse a Educação Física escolar, academias essas coisas.”

PROF 2:

“É meu trabalho, vamos dizer, dentro da área de Educação Física, sempre foi na área escolar eu não tenho interesse em academia, gosto dessa área escolar. Então a primeira ideia que teve para fazer Educação Física, foi justamente por essa ligação com a vida esportiva, gostar muito de esportes.”

PROF 3:

“E aí você abandonou a academia ou você ficou nos dois? Sim, sim até porque eu entrei 40 horas na época, inclusive eu tive que optar... eu ia entrar numa grande academia aqui de Brasília, e fui chamada ao mesmo tempo na Secretaria de Educação. Aí pesou a estabilidade né, valores...”

A matriz dos cursos de licenciatura em geral, sofreram mudanças ao longo das últimas décadas, para se adequarem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), documento que traz as normas a serem seguidas pelas instituições que oferecem tais cursos. Diante dessa realidade e tomando por base que a atuação de professores de EF na EI, é algo recente e ainda não estendida à todo território nacional. Durante a entrevista, os professores foram questionados se a formação deles, a nível de graduação, lhes ofereceu subsídios para atuar com as crianças.

PROF 1:

“Você chegou a fazer estágios com Educação Infantil, ainda na formação? Fiz, era obrigatório né, pela grade do meu curso fazer estágio na Educação Infantil, fazer estágio na academia, estágio no Ensino Médio, no Ensino Fundamental. Então, eu não lembro exatamente mas eu tinha um percentual de horas para cumprir em todas essas áreas que eu receberia a habilitação, no caso a licenciatura Plena né. Então, eu fui obrigada até fazer

atividades recreativas e de lazer essas coisas, a gente teve que cumprir horas.”

PROF 2:

“E, na verdade, a formação na época da faculdade ela estava voltada, tinha muita ligação com a parte tecnicista, tinha metodologia do vôlei, futsal, basquete. Se eu não me engano tinha duas disciplinas que era ligado à questão da psicomotricidade, a gente trabalhava e aprendia sobre a questão da evolução nas idades, da maturação todo esse esquema da psicomotricidade de 0 a 6 anos. Mas vamos dizer a aplicação dessas atividades para os pequenos, ela não acontecia.”

PROF 3:

“Lá no meu curso, realmente teve psicomotricidade e recreação, que eu me lembro que pode ter ... só essas duas matérias. Eu acho que é bem pouca, bem pouca! Se eu não me aprofundar, não estudar... Eu senti dificuldade na precoce, mesmo gostando, eu senti! Aí fiz vários estágios, vários estudos né!? Pós e agora também estou fazendo né!? Para poder complementar, porque eu acho que foi pouco, dentro da faculdade é pouco!”

As respostas dos professores, nos apontam para características marcantes na formação em EF. O PROF 2, que se formou em 1995 atesta que sua formação seguiu uma linha mais tecnicista, voltada para as metodologias esportivas, cita os conhecimentos sobre psicomotricidade e relata a ausência de estágios voltados para EI. A PROF 3 que se formou em 1997, relata se recordar de apenas duas disciplinas que tinham alguma aproximação com as crianças e afirma, ter sido pouco, o que a levou a estudar e fazer estágios para se sentir mais segura, para atuar na EI. Somente a PROF 1 menciona ter feito estágio com crianças, além de ter tido esse contato ainda na graduação, ela apresenta uma experiência mais diversificada com crianças, foi professora de natação para bebês por três anos e atuou como professora de EF por 4 anos em uma escola particular, onde lecionava do maternal ao Ensino Fundamental.

É válido ressaltar que os cursos na época em que eles se formaram, não tinham uma preocupação em preparar os estudantes para atuarem na EI, uma vez que aqui no Distrito Federal na rede pública os professores de EF atuavam apenas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os próprios documentos que normatizam a oferta da Educação Infantil em todo território nacional: RCNEI (1998), DCNEI (2009) e BNCC (2017), ainda não tinham sido publicados.

Em contrapartida, um estudo recente de Martins, Tostes e Mello (2018), analisou 16 ementas e suas respectivas bibliografias (267) de 14 cursos de EF de universidades públicas do país. O que esse artigo constatou foi um distanciamento do conteúdo apresentado nessas ementas, com relação a produção acadêmica e com os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico na EI no país. Como saída para esse impasse, os autores apontam que os docentes ao iniciarem sua trajetória na EI podem alinhar seus saberes, as necessidades das crianças, por meio dos “saberes da experiência” (TARDIF, 2007). A formação continuada, também foi apontada como outra saída para superar as deficiências detectadas na formação dos cursos avaliados.

A fala dos professores, estabelece concordância com os apontamentos apresentados no estudo em questão, eles contam que ao se depararem com as peculiaridades da EI sentiram necessidade de estudarem e buscarem ajuda, seja com as professoras regentes, por meio de leituras ou buscando cursos de Formação Continuada. A seguir temos trechos do diálogo que ilustram esse fato:

PROF1:

“Eu percebo aqui desde que eu cheguei nessa escola, uma evolução muito grande do meu trabalho. Eu entrei, e eu já tinha dado aula para criança mas eu aprendi muito a partir do momento que eu entrei no projeto, eu tive que pesquisar, tive que buscar informação eu tive que fazer laboratório com eles né!? O que que funciona, o que não funciona né!? Então a gente acaba fazendo, então assim, já tem 4 anos eu percebo que eu consigo contribuir melhor com essas crianças, do que quando eu cheguei aqui no primeiro ano.”

PROF 2:

“Assim agora, vindo para cá você tem que refazer toda a questão daquele seu embasamento, aí procurar novas fontes. Porque, eu me formei em 95. Então vamos ver a parte da Educação Infantil, você acaba não trabalhando então é uma parte que fica ali guardada, mas você não tem interesse em ficar reciclando aquela parte, então vamos ver os cursos que eu fiz durante um tempo, por dentro da área, voltada para do ensino fundamental... aí você vai participando de cursos que fala sobre a questão das modalidades esportivas, né trabalho que os adolescentes gostam. Mas com a parte infantil com os pequenos eu deixei de lado. E aí a volta... você começa a tá buscando, informações novas informações para tá trabalhando com eles.”

PROF 3:

“Assim vou crescendo em relação as aulas realmente, inicialmente eu achava que tinha que ser mais diretiva, do início ao fim tá controlando, né?! E vi que isso não dá certo né, me arrebentei no primeiro ano. Fiquei muito doente várias vezes, muitas vezes. Já no segundo, já aprendi, estou mais leve né, já tô deixando as crianças um pouco mais livres, dando uma oportunidade delas se expressarem mais de forma mais tranquila. Isso, quem está me ajudando muito, lógico é a prática mas também tem a teoria. Eu estou indo para Pós graduação e está me fazendo muito bem e é em psicomotricidade e está me ajudando”

Ao ler esses trechos selecionados, fica evidente que uma das primeiras leituras desses professores ao se depararem com a realidade da EI, foi a de buscarem conhecimentos que subsidiassem as suas práticas. Nas falas da PROF 1 e PROF 2, fica claro também como a experiência diária com as crianças lhes conferiram referências que resignificaram sua atuação docente.

Outro aspecto relevante, que também exerce um interferência direta na prática pedagógica do professor, é a organização dos seus horários para atender a demanda da escola. No tópico a seguir será evidenciado como cada escola em detrimento das suas peculiaridades, utiliza diferentes formas de disposição dos horários das aulas de EF.

5.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

Sobre essa organização de horário nas escolas de EI é importante pontuar, que quando a escola recebe o professor de EF, as novidades quanto a inserção desse novo integrante no grupo é algo a ser assimilado. Por muito tempo a EF no Distrito Federal, figurou como componente curricular das escolas de Ensino Fundamental e Médio, salvo exceções como Escola Parque e a versão inicial do PECM em 1996. A forma de organização dos horários no Ensino Fundamental e Médio já é consolidada, o professor de EF como os das demais disciplinas recebe seus horários no início do ano, normalmente com a carga horária fechada. Ele elabora provas, avalia os alunos, participa de conselho de classe, reunião de pais como os professores dos outros componentes curriculares.

Nas escolas de EI, o currículo não está dividido em disciplinas e cada turma possui uma professora responsável por trabalhar tudo aquilo que está previsto nele. As escolas possuem uma rotina, onde os cuidados com higiene e alimentação e as atividades diárias são gerenciadas paralelamente as demais atividades. Em algumas existe uma organização quanto a utilização dos espaços, onde cada turma tem seu horário para utilização dos mesmos, ou a professora agenda com antecedência a utilização do espaço, para não haver choque de turmas. Portanto quando professor de EF, chega para lecionar nesse ambiente deve existir uma adaptação mútua para que o professor possa contribuir da melhor forma com a escola e se sinta incluído ao grupo.

Para ficar ilustrado, como se dá a rotina das aulas de EF, nas escolas acompanhadas, segue um quadro com número de turmas, número de aulas, tempo e turno das aulas de cada professor respectivamente, e subsequentemente a explicação de como foi essa formulação dos horários em cada escola:

Quadro 7 - Informações sobre a condição de atuação do Prof 1

| PROF 1 | |
|---------------------------------|--|
| Nº Turmas atendidas | 11- (1 B1, 1B2, 1M1, 1M2, 4 1º P, 3 2ºP) |
| Nº aula por turma | 2 |
| Duração | 50 min |
| Faixa etária dos alunos | 6 meses – 5 anos e 11 meses |
| Nº turmas de Integração Inversa | 4 |
| Regência Professor | 20/20 |

Fonte: Lemos (2019)

A PROF 1 leciona na ESCOLA 01 desde o ano de 2015. A escola, funciona em regime integral de 10 horas,. Como as crianças permanecem lá por um longo período, a rotina de

cuidados que compreende: alimentação, higiene e soneca é bem rígida, de tal forma que inviabilizaria os dois atendimentos semanais de cada turma no mesmo período. Em consequência dessa particularidade, ocasionada pelo funcionamento em tempo integral, a professora entrou em acordo com a direção da escola para atuar no Regime 20/20 e atender as 11 turmas³, com dois horários semanais. A maioria dos atendimentos ocorrem a tarde, pois a professora por razões pessoais, optou em tirar suas coordenações individuais em dois períodos pela manhã.

A composição do horário de atendimento da professora, propiciou que ela participasse das reuniões coletivas do grupo nas quartas-feiras pela manhã.

Quadro 8 - Informações sobre as condições de atuação do Prof 2

| PROF 2 | |
|---------------------------------|---------------------------|
| Nº Turmas atendidas | 16 – 7 1º P, 7 2º P, 2 CE |
| Nº aula por turma | 2 |
| Duração | 50 min |
| Faixa etária dos alunos | 4 – 5 anos e 11 meses |
| Nº turmas de Integração Inversa | 14 |
| Regência Professor | 20/20 |

Fonte: Lemos (2019)

A ESCOLA 02, conta também com a oferta da Educação Precoce e por esse motivo todas as turmas de ensino regular, 7 no matutino e 7 no vespertino, são de Integração Inversa⁴ e tem o número de alunos atendidos reduzido para 15 por turma, e ainda possui 2 Classes Especiais. A escola já contava com alguns professores de EF, porém atuavam na Educação Precoce. Apenas em 2017, depois de vários anos requisitando um professor para atender também o ensino regular, a escola foi contemplada pelo PECM, com um professor de EF para atender os dois turnos, por esse motivo sua jornada era 20/20. Como a escola possui uma piscina em uma área coberta, para viabilizar que todas as turmas tenham aula na piscina com segurança, ficou acordado que todas as turmas teriam um encontro semanal fixo e de 15 em 15 dias aula na piscina.

Quadro 9 - Informações sobre a atuação do Prof 3 (continua)

| PROF 2 | |
|---------------------|---------------------------------------|
| Nº Turmas atendidas | 16- 5 1º P, 10 2ºP, 1 Classe Especial |
| Nº aula por turma | 2 |
| Duração | 45 min |
| | |

3 A enturmação na EI, segundo o currículo, prevê a seguinte divisão: Berçário I (4 meses - 1) e II (1-2), Maternal I (2-3) e II (3-4) , 1º (4-5) e 2º (5-6)Períodos.

4 Turma reduzida, constituída por estudantes com deficiência ou TGD/TEA e sem deficiência.

Quadro 9 - Informações sobre a atuação do Prof 3 (conclusão)

| PROF 2 | |
|---------------------------------|-----------------------|
| Faixa etária dos alunos | 4 – 5 anos e 11 meses |
| Nº turmas de Integração Inversa | 3 |
| Regência Professor | 20/20 |

Fonte: Lemos (2019)

A ESCOLA 03, funciona em horário regular, com dois períodos de atendimento dos alunos: matutino e vespertino. Desde 2017 a escola foi contemplada com o PECM, contando com uma professora de EF para atender as crianças. A escola tem 8 turmas em cada turno. Para atender os dois turnos, a professora acabou flexibilizando sua regência para 20/20. Como a escola possui 16 turmas, sendo que o projeto orienta que quem atua 20/20, deve atender 7 turmas por período de regência, a solução para esse impasse encontrada pela professora e a direção, foi juntar algumas turmas para que o número de atendimentos não ultrapassasse o horário de regência da professora e todas as turmas pudessem ter os dois atendimentos.

As aulas de EF ficaram sendo nas terças, quintas e sextas. Na sexta feira é o dia em que ela junta as turmas, para garantir o segundo atendimento das mesmas. A quarta feira é destinada para coordenação, a professora reveza a participação na reunião coletiva, em uma semana ela participa da reunião pela manhã, na outra pela tarde. E no outro turno ela faz o planejamento das suas aulas.

O que se pode observar sobre a organização da grade horária de cada professor, nas escolas analisadas é que cada realidade vai demandar adaptações quanto aos horários, seja por conta do espaço, dos alunos ou da rotina da escolar. A fase inicial de implementação do Projeto tende a ser uma experiência que vai sendo aprimorada pelo grupo, à medida que as dificuldades e os acertos vão se evidenciando.

Durante a entrevista os professores foram indagados sobre como se dava a organização dos seus horários, com essas informações e com os dados apresentados nos PPPs foram montados os quadros apresentados anteriormente. No entanto os trechos selecionados abaixo, ilustram como as particularidades da EI, somada as características do atendimento que cada escola oferece, impactam na dinâmica da grade horária que cada professor vai assumir.

PROF 1:

“A escola é uma escola de Educação Integral, nós temos 11 turmas. É dividido, a gente chama creche e pré-escola né. A Creche seria dos berçários e maternais e nós temos quatro turmas. E a Educação Infantil, que é o 1º e 2º período, nós temos sete turmas. Então dá um total de 11 turmas. Cada turma tem dois atendimentos comigo de 50 minutos, que é o que é preconizado no projeto né?! Para fazer essa modulação eu precisei ficar informalmente como 20 20. Foi uma coisa que eu fiz com a escola né, porque a escola tem horários bem engessados de rotina. Então eles comem, eles dormem, tomam um banho e tem que ser nesse horário, porque depende de outras pessoas para ajudar. Então assim. para os espaços que tem no meio dessas atividades

rotineiras pedagógicas, eu só consigo atender a escola nesse formato do projeto se eu ficasse 20/20. Então a direção da escola concordou que eu ficasse informalmente 20/20. E aí nós distribuimos as turmas né, então são 22 aulas. E desses dois atendimentos como a escola dispõe de piscina, um deles é feito na piscina. Então assim, toda semana cada turminha tem uma aula na piscina a partir do M2.”

PROF2:

"Na experiência da Educação Física em outras escolas, você participa de uma grade fechada, primeiro horário, segundo horário, terceiro horário e tal, tal. Aqui não, depois do horário do recreio, tem o horário do relaxamento. Então você tem que respeitar que eles vão voltar para sala de aula, vão relaxar e depois vão para sua aula né!? Então... e como eu trabalho nesse regime 20/20, tipo assim a aula tem que acabar até 11:30 porque eles vão voltar para a sala, aí tem algum momento de organização das agendas desse negócio todo, para estar já preparado para os pais virem buscar a partir de 12:15. "

PROF 3:

"Então, todas terças, quintas e sextas feiras, eu tenho aulas com as crianças. São duas aulas por turma, na sexta... a partir do meio do ano passado, nós fizemos o seguinte, eu estava adoecendo muito, o projeto não é fácil... é muita criança... e eu dou aula no turno matutino e vespertino, então eu dou aula para 16 turmas. Eu estava olhando o nosso projeto quando é 20/20...são 14 turmas atendidas, 7 de manhã e 7 a tarde. Mas eu estou com 16... mesmo porque eu não consigo deixar as duas turmas, né!? Então ficou dessa forma, mas enfim, nós juntamos sexta feira tem duas aulas juntas. Então todos eles são contemplados com duas aulas semanais e ... o que mais? Duração da aula 45 minutos, toda rotina muito parecida com a delas (as pedagogas), tem a rodinha, tem o horário de alongamento, pratico os alongamento da yoga... aproveito os animais, os objetos vou fazendo com eles. "

A descrição, da dinâmica de inserção dos professores de EF, nos remete a uma discussão cara a EI, a compartimentação do tempo. Percebemos que, para cada professor foi montado um horário, na intenção, de que ele consiga atender à todas as turmas. Buss-Simão (2011), tem uma posição clara sobre isso:

“Um segundo princípio fundamental para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil se constitui na não possibilidade de pensar em “aulas de Educação Física” com tempos e espaços compartimentados e pré-determinados de 30 ou 45 minutos, mas sim pensar em situações significativas, nas quais, as atividades é que determinam o tempo e não o tempo que determina as atividades.” (BUSS SIMÃO; 2011, p 12)

Ao fazer essa colocação, a autora diz ter clareza, de que existem escolas que adotam essa postura de compartimentar o tempo, no entanto ressalta que essa prática deve ser reavaliada coletivamente nas instituições de EI. (BUSS SIMÃO, 2011)

A colocação de Buss-Simão, no meu entendimento, não condena prontamente a organização realizada nessas escolas, para incluir os professores de EF na rotina das crianças. Até porque na EI, é essencial que se estabeleça uma rotina. No entanto, ela não deve ser engessada, “uma grade horária fechada”, como propõe o PROF 2 ao se referir a organização da EF, nos outros níveis de ensino. A configuração do atendimento do professor de EF na EI,

deve respeitar e acolher as necessidades das crianças.

Pela leitura dos PPPs, observa-se que as escolas, embora adotem uma organização quanto a rotina, destacam a necessidade de que a mesma não seja rígida. Ou seja, em determinadas situações como: realização de projetos, datas comemorativas, passeios; a rotina é alterada, oportunizando as crianças a experimentarem outras formas de organização diária.

Camões, Toledo e Roncarati (2013), propõem que o exercício de repensar os tempos e espaços nas instituições de EI, deve considerar o ponto de vista das crianças. A experiência de Reggio Emílio, citada nesse trabalho ao se discutir as propostas curriculares da EI, é um exemplo de uma organização espaço-temporal, pautada o nas crianças. O interessante dessa proposta, é que ela foi construída e vem sendo aprimorada, levando em consideração, os aspectos e anseios locais. Por isso, a referida proposta, não deve ser copiada e sim servir de inspiração para a construção de propostas para EI, que vislumbrem o contexto social do lugar no qual a escola está inserida, e do público atendido por ela.

O presença do professor de EF, na EI, deve agregar qualidade ao atendimento das crianças. O contexto no qual ele atua, deve ser constantemente reavaliado, levando em consideração também, o ponto de vista das crianças. De modo, que seja experimentada, outras formas de organização temporal. O desenvolvimento de projetos, é uma das possíveis alternativas para agregar a escuta das crianças, com outras formas de organização de tempo e espaço e está previsto no Currículo em Movimento.

5.4 ESPAÇOS E MATERIAIS DISPONÍVEIS.

As aulas de EDF, por ter as práticas corporais como parte dos conteúdos, está submetida tanto aos espaços quanto aos materiais que estão à disposição do professor para que ele possa planejar suas aulas. Por mais que o professor seja criativo, consiga reutilizar materiais, algumas práticas só são possíveis mediante espaço e materiais adequados. Um exemplo claro dessa limitação é a natação, que depende de uma piscina para se tornar viável, corrida que depende de um espaço amplo para o deslocamento, lutas que dependem de um tatame para realização dos movimentos e posições, com segurança.

Os materiais didáticos, são considerados recursos que auxiliam os professores, tanto na fase de planejamento, na intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem, bem como em sua avaliação. Desta forma, torna-se possível considerar os materiais didáticos como os meios que auxiliam os professores nas diferentes fases de planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos diferentes componentes curriculares. (ZABALA, 1998)

Com intuito de realizar esse exercício de identificar as possibilidades e ou limitações impostas pelos espaços e materiais disponíveis, nos três estabelecimentos de Ensino, em que

lecionam os respectivos professores investigados nessa pesquisa, serão apresentadas as condições que cada um deles dispõe para planejarem suas práticas. Pois como propõe a passagem a seguir, nenhuma escola é igual a outra:

Durante a entrevista os professores foram arguidos sobre a disponibilidade de espaços e de materiais que cada um dispunha em suas respectivas escolas, adiante serão apresentados os trechos do diálogo que denotam essas informações:

PROF 1:

"Então os espaços que você utiliza, é o auditório, o bosque? É livre para todo mundo ou você tem que agendar? O auditório, o galpão a piscina e o bosque. Os quatro locais em que eu estou mais. E existe horário para uso das outras turmas, usarem por exemplo o bosque? É livre? É livre para todo mundo ou você tem que agendar?" Livre para todo mundo, a única coisa que tem que agendar é o auditório mas aí é o agendamento comigo, porque prioritariamente ele é meu, entendeu? Né, da Educação Física, Educação com Movimento, então se alguma professora quiser usar tem que me comunicar né, para ver se está disponível se eu posso fazer uma adequação da minha aula e fazer minha aula em outro local para que ela utilize. **Entendi.** Mas tanto o galpão com a cama elástica, quanto o Bosque é livre. E a piscina, já tive professores aqui que levavam sem mim, mas a maioria só vai na minha aula mesmo que eles tem uma aula por semana comigo lá, né!? Então já está agendado, aquele horário é daquela turma. Raramente uma outra professora levou fora do horário "

PROF 1:

E a questão do material, hoje você acha que está contemplada? Você tem os materiais que você precisa? Tenho, não sei se eu dei sorte. Mas desde assim, que eu cheguei nessa escola sempre que eu solicito material eu sou atendida. É obvio, que tem coisas que a gente solicita e não dá, né!? Mas assim questão de papel, de bola, colchonete, arco, a gente consegue. Algumas coisa a gente acaba comprando com nosso dinheiro, que a gente sempre faz isso mesmo. Para evitar aquela burocracia e tudo, quando é um coisa simples, a gente acaba adquirindo e ficando com o material para gente. Assim o que eu solicitei aqui de mais caro, eu fui atendida.

No relato da professora dá para perceber que ela possui satisfatória possibilidades de ambientes para utilização em suas aulas. O auditório e a piscina são dois espaços prioritários para o desenvolvimento do projeto na escola, nos horários em que a professora dá aula a prioridade é dela. A escola é espaçosa, o bosque tem grama e árvores onde as crianças podem correr a vontade, o ginásio é coberto o que facilita as aulas quando o clima não está propício e o galpão é um espaço coberto onde o pula pula fica montado e a piscina é rasa, ideal para as crianças. Essa variabilidade de espaços a serem utilizados favorece a oferta de aulas e conteúdos mais diversificados, o que é muito oportuno na infância, pois as crianças tem necessidade de correr, explorar diferentes ambientes, se expressarem o que muitas vezes resulta em barulho e quando o espaço é limitado essas necessidades acabam sendo reprimidas.

É importante lembrar que esses espaços mencionados, são explorados prioritariamente quando as crianças já se locomovem. O atendimento dos bebês é realizado na sala onde eles ficam, pois conta com o piso e toda estrutura oportuna aos cuidados, a professora que leva os materiais compatíveis com a atividade a ser desenvolvida na aula.

No que diz respeito aos materiais ofertados pela escola, a professora se sente contemplada, não tendo reclamações sobre esse aspecto. Relata inclusive que sempre que possível, confecciona e aproveita os materiais que estão disponíveis na escola, além de também adquirir materiais quando julga necessário.

A seguir os relatos do PROF 2 sobre o uso dos espaços e a disponibilidade de materiais para suas aulas:

PROF 2:

... **Aí quais espaços que você utiliza além da piscina?** Eu utilizo quadra, eu utilizo pátio, a gente tem um pátio coberto, quando tem disponibilidade eu uso, mesmo os professores achando ruim porque o pátio fica aqui em frente à sala de aula. **Porque faz barulho?** Os professores não gostam, porque acaba chamando atenção dos alunos. Então, agora a gente ganhou um espaço entre aspas, porque a questão do estacionamento que agora foi feito o calçamento dele, também é um espaço que pode ser utilizado, ainda não precisou porque tem diversos espaços. Mas também pode ser utilizado.

PROF 2:

"E a questão de material também você acha que é contemplado? Então aí a questão de material é a questão da conquista ainda, sim você chegando sendo novo dentro da escola e aí vamos ver eu fiz uma solicitação no ano passado. Aí pessoal: - Vamos ver como é como é que é o trabalho para ver se a gente pode investir. E aí, esse ano já compraram alguns. Mas, vamos dizer eu trabalho muito com que tem na escola. Então houve a troca de mobiliário da escola e tem um monte de carteiras pequenas que ficaram, caiu em desuso. Então eu pego essas carteiras, aonde que os meninos passam por baixo sobem e pulam. Teve um evento na escola deixaram TNT lá na quadra, aí ontem eu já peguei ele já utilizei para fazer outra atividade. Então eu sempre procuro utilizar o que o que tem à disposição. Mas eu acredito pelo meu trabalho que vem sendo feito, até os professores chegaram: -Você tem que pedir para direção questão de material, porque poxa a gente vê você desenvolver as coisas, mas dá para incrementar mais. E aí a ideia é que no próximo ano a gente fala: - Oh, beleza agora a gente já fez aqui, a gente precisa agora, desse e desse material para a coisa agora fluir de vez. Então uma compra de bolas, a questão de essas bolas que utilizam em pilates, para os meninos fazerem, ter a parte sensorial. Então já estou listando para entregar para eles porque a gente precisa até mesmo incrementar e tal. Aí tem material, na piscina a gente tem muito material. "

A narrativa do professor aponta que na sua escola, ele dispõe de espaços para que realizar suas aulas de modo satisfatório. A piscina fica dentro de uma estrutura coberta, o que facilita nos dias em que o clima não está favorável, a quadra também possui cobertura, e ele ainda dispõe outros espaços que eventualmente podem ser utilizados, como o pátio e o estacionamento, que como ele comenta foi feito o calçamento recente. No entanto a questão do material ainda é algo, que como ele aponta está na conquista, fez alguns pedidos e ainda não foi completamente atendido.

PROF 3:

E a questão do espaço? Quais os espaços que você utiliza na escola? É a brinquedoteca, que ela foi dividida para pode ficar um área exclusiva para mim, porque eu arrumo muito o espaço, às vezes para fazer um circuito que eu quero fazer um jogo, marco, delimito. Então necessitava, desse espaço e a gente foi adaptando porque não era assim, daí fizemos uma barreirinha né,

diferenciando o meu espaço do espaço da brinquedoteca. Mas não funciona as duas coisas ao mesmo tempo, nunca! Por isso que teve essa demanda, de aula na terça, quinta e sexta. Porque se fossem todos os dias não ia dar para fazer dessa forma. (...)

E aí quando você não usa brinquedoteca, você usa esse pátio? E ainda temos o seguinte, tem uma cama elástica, que as vezes atrapalha, não é que ela atrapalha, ela ajuda mais ao mesmo tempo atrapalha. **Entendi, quando ela está montada, aí você não pode usar.** Ela fica montada lá na minha área, por causa do sol, por causa da chuva. Aí eu uso essa área externa aqui, aberta. Nos dias de chuva eu tenho que ir para sala de aula. E mesmo assim, não é bom dar aula aqui porque atrapalha as salas. **Eu imagino!** Então é muito raro, muito raro mesmo, inclusive quando estão as duas turmas juntas aí piora muito, elas reclama muito, as professoras e com razão, porque é muito barulho mesmo. (...)

Dentro do projeto conversando até mesmo na pós, teve a orientação - “Explorem todos os espaços que você tiver”, aí eu ri né porque não tenho. **Tem os horários né?** Tudo tem alguma coisa, por exemplo ao lado aqui do parquinho é o horário de recreação deles. Então também é um espaço, que eu já tentei explorar, mas não dá certo, choca o horário. Não tem como, tem que ser realmente um local específico só para minha aula. (...)

E à questão de materiais, atualmente você já tem materiais para fazer um trabalho legal? Sim, muitos. Nossa aqui a direção realmente nos abraçou, não só a direção, mas todo o corpo docente, a comunidade todo mundo abraçou esse projeto. Dão muita importância, tudo que eu peço... eu não sou muito de pedir não, porque eu uso muito cacareco. Mas bola é muito, é primordial uma bola, não uma só, mas vários tamanhos eles sempre me deram, grande, pequena, aquelas bolas de fazer yoga. Né, e o que mais... bambolê. Não tem... graças a Deus realmente não tem miséria.

Essa explanação da PROF 3, vem contrastar com as outras duas realidades apresentadas pelos outros professores. A questão do espaço para ela, é uma limitação, a escola é pequena e todos os ambientes já possuem uma demanda de utilização, ao passo que quando a brinquedoteca, que é um espaço que ela conquistou nesse tempo que está na escola, se encontra sendo utilizada por uma programação esporádica, seu planejamento fica comprometido. O pátio, que é a sua segunda alternativa, fica em frente as salas de aula, não é coberto e tem a restrição de ser um lugar onde não se pode fazer barulho, por interferir nas aulas das professoras.

Já quanto ao material, não existem queixas a serem feitas, considera que a escola abraçou o projeto e lhe ofereceu suporte material, para o trabalho a ser realizado.

É significativo considerar que das três escolas apreciadas nesse estudo, duas desfrutam de uma boa estrutura de espaço, ao passo que os respectivos professores dispõem de piscina e outras três opções de ambientes, o que não é uma realidade recorrente nas demais escolas de EI no Distrito Federal. A comparação dessas diferentes realidades, permite observar como as condições materiais vão impactar o trabalho do professor. Quanto mais opções de ambientes e materiais o professor tiver ao seu dispor, mais rica será a intervenção junto aos alunos, podendo explorar diferentes conteúdos e oferecer vivências significativas para as crianças.

Logo, o oposto é legítimo, a falta de espaço oferece limitações diretas no trabalho do professor. Um claro exemplo é, o horário da PROF 3, que ficou organizado com 3 dias de aula, manhã e tarde, pela questão do espaço que ela utiliza ter duas finalidades distintas. Dar muitas aulas no mesmo dia, é extremamente cansativo, o que ficou bem claro em seus relatos sobre como essa rotina puxada, acabou por adoecer-la. Como paliativos para a situação, foi disponibilizado para professora um microfone e a união das turmas na sexta para diminuir o número de aulas.

Em nenhum dos três casos, a disponibilidade de materiais foi apontada como algo crítico, embora o PROF2 tenha pontuado que ainda está na conquista de materiais para enriquecer mais suas aulas. Porém há de se considerar que a falta de material é algo que restringe o trabalho dos professores.

5.5 RELAÇÃO COM AS PROFESSORAS REGENTES

Uma das orientações precípua do PECM é que o professor de EDF e o professor regente, aquele responsável pela turma, trabalhem em parceria. Que essa interação ocorra no momento de coordenação, ou seja na elaboração das aulas e também que os regentes acompanhem sua turma, durante as aulas de EDF. O PECM foi planejado com a intenção de assegurar um trabalho interdisciplinar entre os professores, no documento norteador da proposta de 2018, na parte de metodologia constam duas tabelas que preveem as coordenações pedagógicas, cursos de formação continuada e realização das reuniões pedagógicas do Projeto. No entanto essa organização sugerida, é cabível para os professores que assumem regime de jornada ampliada de 40 horas semanais, no próprio manual existe uma ressalva que para os casos de regência 20/20 é necessário adaptações para o cumprimento dos princípios do projeto. (PECM, 2018)

Ayoub (2001), Buss-Simão (2001) e Barbosa (2002) são categóricas ao defender a parceria entre os professores na EI, como um meio de atenuar a fragmentação do conhecimento e fortalecer a atenção dispensada as crianças. Elas propõem a construção de projetos educativos, os quais, ultrapassem as fronteiras entre os conhecimentos e os professores possam construir juntos novas formas e olhares de compreender e interagir com as crianças.

A linguagem Corporal embora seja uma especificidade da EF, não é uma “propriedade” dela, pois dentro da rotina escolar em várias ocasiões as crianças usam o corpo para se expressar ou se comunicar. E é nesse sentido que o trabalho em conjunto faz a diferença, pois os professores e demais profissionais da escola podem trocar conhecimentos e experiências a fim de oportunizar a criança um ambiente onde a sua singularidade seja contemplada. (AYOUB, 2001)

Na entrevista com os professores, esse foi um dos temas abordados, como que era

organizada a coordenação e se eles tinham contato com os demais professores. Os relatos selecionados a seguir, explicam como ficou organizada as coordenações de cada professor:

PROF 1:

É, na verdade a coordenação eu fiquei com a Coletiva dos professores e aí eu consigo executar bem assim ... na minha opinião os trabalhos interdisciplinares. Por exemplo festa junina então a gente trabalha né!? Faz os ensaios dentro da minha aula, elaboro coreografia junto com as professoras, porque elas acompanham né!? Escolhemos as músicas juntas né!? Fazemos essas atividades que são interdisciplinares. Mas as atividades do dia a dia a gente não encontra as professoras, né as professoras daqui inclusive de um turno com outro, tem uma certa dificuldade de se encontrar né a começar pelo horário. O turno é de 7:30 às 12:30 para professora do matutino e a professora do vespertino de 12:30 às 17:30. Então elas se encontram só quando uma vai deixar a turma para outra, né?! Porque as coordenações são em horários inversos, então a gente acaba usando horários informais para conversar entre a gente né!? Então eu estou passando com uma turma, e aí eu troco conversa com uma professora. Sempre tem um professor que está coordenando comigo, no caso os professores do vespertino coordenam mais comigo porque durante coletiva a gente consegue combinar algumas coisas. Mas os professores do matutino eu converso menos, mas eu também dou menos aulas com eles, eu dou aula todas as tardes então eu trabalho majoritariamente com os professores do vespertino, mais esse contato, e esse planejamento pedagógico aulinha por aulinha ele não acontece né!? Algumas professoras, tenho mais afinidade e tem algumas professoras que também são mais organizadas elas colocam por exemplo conteúdo na porta da sala. Daí consigo ver, a professora trabalhou letra A, então eu faço um avião de papel e desenho com eles a letra A, com corpo deles, levo para desenhar naquela parede que você viu lá de giz e para eles fazerem a letra A. Então a gente consegue fazer planejamento porque a professora é mais organizada, tem mais disponibilidade de se comentar comigo que ela tá trabalhando e a gente consegue trabalhar juntos, existem algumas professoras que são mais fechadas, falam “não você pode seguir a linguagem corporal”, então como se estivesse me dando uma carta branca para eu fazer o que eu quiser entendeu!? E aí eu não deixo de trabalhar, essa turma também acaba tendo uma estimulação, mas não é um trabalho interdisciplinar quanto é com algumas outras professoras.

PROF 2:

“Pela organização do horário, eu participo, me organizei para ter o dia para participar da coordenação coletiva para saber o que acontece dentro da escola e a outra coordenação é da quinta-feira que é a da área da Educação Física caso fosse necessário participar de algum curso. Mas também essa coordenação de quinta à tarde é onde eu tenho contato com o pessoal da coordenação, com os professores do turno contrário da manhã. Eu coordeno quinta a tarde e aí eu tenho contato com os professores da manhã. E aí vamos dizer o contato com pessoal da tarde, ele se dá através dos coordenadores e na coletiva que eu participo. E aí tipo assim também no período que eu tenho, eu venho participar da coordenação dos professores aqui elas acontecem, na terça na quarta e na quinta. Eu tenho um horário agora de 9:15 e 9:20 até 10:10 que horário de lanche e de recreio, que eu venho para sala dos professores e aí eu troco figurinhas com quem estiver aqui. Então aí eu participo, vejo o que está acontecendo aí qualquer coisa já falo com a coordenadora, ela oh depois eu te passo o que a gente vai trabalhar durante a semana. Aí o grande problema é que tipo assim, muitas vezes a coisa vem só dá sala para Educação Física, não tem... o que você faz na Educação Física muitas vezes não cabe dentro da sala de aula.”

PROF 3:

Toda quarta-feira, eu sempre participo, no primeiro horário sempre da coordenação coletiva, que toda quarta-feira é o dia mesmo. Ou de manhã ou à tarde, dependendo da semana, né!? Eu vou alternando, para poder sempre ter um encontro com elas, todas. E o outro período, é o meu momento de coordenação individual, aí eu faço sozinha, pego o link do que foi dito, se tiver a haver, se eu tiver pensado já uma brincadeira legal que vai introduzir aquele conteúdo, ou se não, eu fico bem livre e vou fazer sozinha e peço opinião para elas também, se acharem que vai dar certo, que vai ser legal né!? E esse ano, eu já vou colocar um quadrinho com a atividade, já desde o primeiro dia ali, para elas já saberem como vai ser. É, eu falei isso com elas. E eu vou botar os objetivos e se elas se atentarem, a mais objetivos ou mais opiniões, eu já pedi para elas colocarem. Apresentarem, né?!

Os três professores abordados nessa pesquisa, fazem o regime 20/20 em suas escolas. Logo atendem os dois turnos, e não conseguem coordenar com o grupo todo, porém na organização dos horários dos três, foi priorizado a participação na reunião coletiva em um dos turnos, o que permite que eles estejam a par das discussões e das decisões sobre o que está acontecendo na escola. Em contrapartida, o debate sobre o planejamento em si não acontece com todos os professores da mesma forma, primeiro porque com alguns professores não existe esse momento disponível para se conversar, e como argumenta a PROF 1, nem todos os professores oferecem essa abertura, embora, todos eles nos três casos acompanhem seus alunos durante as aulas de EF.

O PROF 2, aponta o fato de a EF sempre tentar realizar um paralelo com o conteúdo que as professoras regentes trabalham em sala e o oposto não acontecer, as professoras não dão continuidade e não aproveitam aquilo que ele trabalha com os alunos. No decorrer da entrevista ele volta a tocar nesse assunto, dizendo que em alguns casos, por ele só ter um encontro semanal com cada turma, a continuidade do trabalho fica prejudicada, pois quando chega na aula seguinte muitas vezes os alunos não lembram mais e ele as vezes acaba tendo que alterar a atividade para relembrar com eles.

Embora as outras professoras não tenham apontado esse incômodo, no discurso, dá para perceber que elas também tem o cuidado de tomar conhecimento, sobre o conteúdo que as professoras estão trabalhando com os alunos em sala. A PROF 3 apresenta uma ideia interessante, de colocar um quadro na sala dos professores onde ela deixará registrado o conteúdo e objetivo de suas aulas semanalmente, para que as demais professoras tomem conhecimento e façam suas contribuições quando julgarem necessário.

O PECM é um projeto em expansão dentro da SEDF, e a experiência com a EI iniciou em 2014, a maioria das escolas de EI que contam com esse projeto possuem apenas um professor, que acabam assumindo a regência 20/20 para atender toda escola. Na organização da carga horária do professor, nem sempre permite conciliar a participação nos cursos de formação continuada oferecidos pela EAPE e a presença nas reuniões do Projeto, essa realidade dificulta que esses professores tenham contato com seus pares para socializarem suas dificuldades, sejam elas de espaço, de interação com as professoras regentes, de

conteúdos e também as conquistas por eles alcançadas em suas escolas.

Essa relação entre os professores deve ser fortalecida, pois ela é muito importante, para que seja realizado um bom trabalho e principalmente para que os alunos sejam priorizados. Cada professor deve ter muito claro os seus objetivos no trabalho com os alunos, para não perder o foco ao tentar priorizar um integração com o trabalho do outro. É importante que anualmente seja realizada um avaliação do funcionamento do projeto na escola, como prevê as orientações do PECM e nela sejam pontuadas essas dificuldades do trabalho integrado, para que as soluções partam da avaliação do grupo.

A seguir, na fala da PROF 3, fica evidente que esse esforço de se adequar ao planejamento das regentes, acabou não resultando em uma situação confortável para a professora, ela não estava gostando dos objetivos que as aulas estavam assumindo e acabou pedindo para flexibilizar essa relação no ano posterior.

“No primeiro ano a gente estava certinho conforme o planejamento deles, só que ficou muito limitada minha aula, muito coordenada. Contava muito com a minha criatividade sozinha, as vezes, porque elas também tem demandas. Aí, o que acontecia, ficava uma aula, que não estava nem agradando a mim. A eles sim, mas sabe aquela aula sem aquele objetivo que você realmente gosta da Educação Física? Aí no próximo ano, a gente mudou, eu falei, pedi para me deixar livre. E eu entro conforme eu acho que é necessário.”

É possível perceber que a medida que os professores vão ganhando experiência na atuação do PECM, na EI seu trabalho junto a escola vai ganhando consistência e ela vai conquistando espaço e protagonismo de acordo com trabalho realizado. Pelos exemplos acompanhados é possível acompanhar essa trajetória, inicialmente quando os professores chegam, não está bem claro como será sua atuação, os horários, as aulas, os conteúdos, sua participação nos projetos, a coordenação. A medida que eles vão se acomodando, vai se estabelecendo uma identidade dentro da escola, o exemplo disso é a participação no PPP da escola que será abordada no tópico a seguir.

5.6 EF NO PPP DA ESCOLA.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), também chamado de Proposta Pedagógica⁵ (PP) é um documento, que cada escola deve construir observando sua realidade, características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, considerando o currículo vigente e as demais normas que subsidiam a EI.

Quando a escola passa a ser contemplada pelo PECM, é interessante que o projeto passe a ser incluído no PPP da escola, bem como toda sua estrutura de funcionamento. A leitura dos respectivos PPPs das escolas estudadas, permitiu observar que em todos eles é presente a referência ao PECM.

⁵ Nas DCNEI e na BNCC não utilizam o termo Projeto Político Pedagógico e sim Proposta Pedagógica. (Colocar referência que problematize a retirada do termo político)

Durante as entrevistas os professores foram questionados sobre sua participação no PPP da escola, se eles tinham algum protagonismo na produção do documento, se atuavam em mais algum projeto além do PECM. Nas falas abaixo, pode se inferir como se dá essa participação dos professores:

PROF 1:

Eu tenho uma dúvida sobre o PPP da escola. Você participa na parte de Educação Física, existe lá, contemplado? Você participa da escrita que está lá? Existe um projeto. Participo de todas as fases, essa escola consegue fazer o PPP bem direitinho. Eu falo dessa porque eu já passei por outra, mas assim tem elaboração teórica né, a gente faz coletivamente. Tem os projetinhos que são separados, o da Educação física está lá e não é o Projeto Educação com Movimento e sim um projeto meu, que eu elaborei para atender especificamente essa escola né. Então tem um projeto de Educação Física lá, tem outros projetos que a gente acaba contribuindo porque a discussão é coletiva. Então assim o PPP da escola é bem bacana. E a gente tenta seguir, a gente segue sim.

PROF 3:

Desde que eu entrei a gente fez o PPP, acho que foi no primeiro ano, tô bem cruzinha não lembro de ter ... assim a participação é logico entrou como projeto né, um projeto novo. Mas eu não lembro especificamente de ter trabalhado com alguém, mesmo porque a demanda é grande.

Na explanação da PROF 1 fica bem claro que a produção do PPP em sua escola, acontece com o envolvimento da comunidade escolar, o que dá ainda mais significado ao documento. A professora, participa ativamente da produção do mesmo, uma vez que foi ela quem redigiu o projeto que a escola apresenta no PPP, além de também ajudar os outros projetos participando das discussões coletivas e dando suporte. Durante a entrevista a professora detalhou sua atuação em outros projetos multidisciplinar que a escola possui como: Projeto Casa, Projeto sala de fantasias, Projeto da cozinha experimental, Projeto casa de bonecas.

Na gravação da conversa com o do PROF 2, acabou não tendo um trecho específico sobre o PPP para destacar, mas ao final da entrevista ele me passou a versão do PECM que ele redigiu para o PPP da escola onde ele descreve como o trabalho dele é organizado, os objetivos, as turmas que atende, os horários, materiais e espaços utilizados. Em sua fala, deu para concluir que ele tem sido atuante nos eventos e Projetos que a escola realiza, organizando gincanas, momentos com os pais, dando suporte aos professores nos ensaios durante suas aulas.

Já a PROF 3, afirmou que o PECM consta no PP da escola porém ela relata não ter uma atuação além dessa, porque o atendimento que ela realiza já demanda bastante do seu tempo e acaba sendo desgastante. Reiterou em sua explanação, que já tentou participar de momentos como a entrada, mas como seus horários já são bem engessados acabou não sendo possível, ficaria mais cansativo para ela.

Esse protagonismo no PPP da escola fortalece não só o PECM, que tem o intuito de ser expandido e vir a assistir todas as escolas que atendem os anos iniciais do Ensino

Fundamental, como também atuação do professor. Pelos exemplos observados, pode se especular que quando mais tempo de atuação o professor de EDF tem na escola de EI, maior é a sua probabilidade de interação e protagonismo dentro das atividades que a escola implementa. Uma vez que vai ficando claro tanto para o próprio professor, quanto para o grupo as potencialidades de atuação que a presença da EDF possibilita dentro do ambiente escolar.

5.7 A RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Dentre os documentos que normatizam a EI, tanto em território Nacional, quanto especificamente no Distrito Federal, o currículo é aquele que vai apontar de forma mais específica uma aproximação com o conteúdo. O currículo em Movimento em vigência desde 2013, foi reformulado e publicado no final de 2018 para atender as atualizações indicadas pela BNCC de 2017. Como, a versão atualizada, é um documento efetivamente novo, os professores ainda estão entrando em contato para identificar as mudanças, logo os relatos e a ótica que eles apresentam sobre o currículo, se referem ao antigo.

Quando se ingressa no universo da EI, o leque de conteúdos e atividades que é trabalhado com as demais etapas de ensino, parece ser reduzido, porque conteúdos como esportes, jogos com regras estruturadas não se aplicam, considerando que as crianças ainda não possuem condições psicológicas para compreender noções abstratas como regras e as habilidades motoras necessárias para a prática de esportes estão em desenvolvimento. Em face a esse contexto, que somado as fragilidades que a formação em EDF para a atuação com as crianças apresenta e em alguns casos a falta de experiência com crianças é comum que o professor de EDF, se sinta inseguro quanto ao que trabalhar com as crianças. O currículo se apresenta como um ponto de partida para se construir uma sistematização dos conteúdos que irão sustentar a práticas pedagógicas da EDF na EI.

Buss-Simão (2011), defende que a atuação do professor de EF na EI, deve ser precedida do conhecimento, sobre qual concepção de educação e de infância, irá nortear o trabalho. É necessário também, no campo da EF, conhecer as concepções e ter clareza sobre quais possuem aporte paradigmático para dialogar, com a concepção de educação e infância escolhida.

O Currículo em Movimento da EI, se apresenta como um ponto de partida, para os professores de EF, que iniciam sua experiência na EI. Nele, a criança é considerada um ser indivisível, e único. São adotados os princípios éticos, políticos e estéticos, destacados pelas DCNEIs, que orientam as aprendizagens a serem promovidas com as crianças. O eixo integrador é a junção de elementos basilares do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas: Educar, cuidar, brincar e interagir. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo em Movimento para EI, prevê a abordagem por linguagens, inclusive cita

Junqueira Filho (2012), ao propor a ressignificação e expansão da concepção de linguagem trabalhada até então, restrita à oralidade e escrita, para além dessa perspectiva. Reconhece os conteúdos, como um elemento a ser considerado no currículo. Sobre a organização do trabalho na EI, o currículo admite o uso das diferentes formas de trabalho pedagógico: atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras. A (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A proposta estrutura-se didaticamente, nas seguintes linguagens e práticas sociais: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital. Nesse sentido, sendo a linguagem corporal uma especificidade da EF, as orientações do currículo sobre ela, indicam que o professor construa uma proposta pedagógica que dê suporte aos seguintes itens:

- à aquisição e ao controle dos movimentos básicos de engatinhar, andar, correr, saltar, girar, rolar, arremessar, receber etc.;
- à fantasia e ao faz de conta, recursos de que a criança dispõe para interagir, incorporar, resolver, aceitar e estabelecer relações com a realidade;
- à vivência de jogos, folguedos (brinquedos populares), danças, encenações, brinquedos cantados, cantigas de roda, brincadeiras presentes no universo infantil;
- à manipulação de objetos de diferentes formas, pesos, texturas, tamanhos etc.;
- à exploração do espaço por meio de movimentos, como: saltitar, pular, subir, descer, rolar, etc.;
- à orientação corporal e espacial com relação a: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora etc.;
- à promoção da familiaridade com a própria imagem corporal;
- à discriminação das diferentes partes de seu corpo no que se refere a sensações e percepções;
- ao ajuste dos movimentos, adequando-os às diferentes situações das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas);
- ao uso de gestos, expressões faciais, mímicas e movimentos corporais para a comunicação;
- à seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias;
- à experimentação de movimentos, considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço." (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 109-110).

Com intuito de compreender se o currículo da EI vigente no DF, teve de fato influência na trajetória dos professores entrevistados, eles foram questionados sobre a relação que estabeleceram com o currículo. Abaixo seguem os relatos que a respeito:

PROF 1:

Quando eu cheguei aqui em 2015 ainda não era o Projeto Educação com Movimento, e a primeira coisa que eu fiz foi procurar qual eram as Diretrizes de Educação Física para Educação Infantil. E aí eu descobri que não tinha especificamente uma diretriz de Educação Física, o que existia pelo Currículo em Movimento já estava vigente, era o caderno de Educação Infantil. Então eu li o caderno de Educação Infantil todo né, li os

pressupostos teóricos e tudo, e mesmo assim eu ficava gente tá ... mas eu vou fazer o quê? Só a linguagem corporal, porque assim eu fui orientada pelas coordenadoras a trabalhar linguagem corporal, mas é quase impossível você pegar o caderno Educação Infantil e trabalhar só com a linguagem corporal, o que você acaba fazendo você perpassa praticamente todas as linguagens né?! Então assim o meu foco é a linguagem corporal, então quando eu sento no começo do ano para fazer uma divisão dos conteúdos eu observo que, inclusive a divisão que tem lá em uma tabela, é exatamente a divisão que tem aqui na escola né, eles falam creche, primeiros e segundos período. Então eu uso essa parte da linguagem corporal como diretriz, mas eu sei, eu tenho consciência que eu trabalho também muito as outras linguagens. Linguagem oral, por exemplo que a gente canta muito é praticamente todo tempo né com eles. Trabalho com a linguagem musical que essa semana mesmo foi a semana Consciência Negra, a gente fez na segunda-feira, fizemos um maculêlê, então eu trouxe os bastões, ensinei o ritmo para eles, e a gente estava batucando aqui, esse rapaz que chegou aí, era até professor de música lá da Unb. Então assim, não tem como a gente separar as linguagens, então acabo fazendo tudo. Mas o foco mesmo é linguagem corporal

PROF 2:

O currículo em movimento para Educação Infantil ele norteou alguma coisa no seu trabalho? Sim, sim ajudou! Na verdade o que acontece, eu pego alguns conceitos que ele tem né?! Tem a questão do brincar, de cuidar... Então a gente tenta trabalhar com eles, tá trabalhando a imaginação. É igual na atividade quando que eu citei, deles passarem pelo TNT, então ali pelo portal... aí o menino... eles citam a questão de desenhos animados que eu desconheço. E aí o menino diz... esse é o portal não sei de que! Eu falo: É esse mesmo aí! Eu fiz atividade com espaguete. - Ah então tio esse aqui é o nosso cavalinho? Eu falei tá! E o outro então, é que vai ser a nossa moto! Falei: - Então é a nossa moto vamos embora! E aí, eles vão criando, vão fazendo brincadeira com cone, ah então pode fazer chapéu de bruxa? Pode, aí faz chapéu de bruxa. Aí tem o cone pequeno e o cone grande, e tio não cabe mais não?! Então você cresceu!!

PROF 3:

“Eu já sabia do currículo como era, porque eu já era da Educação Infantil, com a precoce. Então eu já busquei, porque já estava intrínseco nas minhas aulas. E agora, com essa novidade (nova versão do currículo), não achei muita novidade, está do mesmo jeito... a gente ainda está estudando. Vamos ver se vai chegar alguma coisa nova. Eu acho que a minha prática melhorou, mas não por conta do currículo, pela prática mesmo a experiência com os alunos, a minha pós.”

Cada um desses fragmentos apresentados nos remete a nuances dessa interação com o currículo. Na fala da PROF 1, que já possuía uma experiência prévia com crianças, fica evidente que ao bloquear essa carência específica de EDF na EI, ela foi atrás de documentos e fontes para subsidiar seu trabalho e na falta de diretrizes específicas da EDF, ela foi buscar no currículo esse apoio e por orientação pedagógica da escola se pautou na linguagem corporal para direcionar sua prática. Fica claro também, a preocupação da professora em não fragmentar o conhecimento, embora ela tenha consciência que o foco dela seja a linguagem corporal, ela não se limita unicamente a essa linguagem, que em muitos momentos, sua prática perpassa várias linguagens ao mesmo tempo.

O destaque que o PROF2 aponta sobre o currículo, são as particularidades que

envolvem esse trabalho com as crianças, que são reportados no documento: educar, cuidar, brincar e interagir. Para esse professor, com um vasta experiência em EDF nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, essa identificação das peculiaridades do trabalho com as crianças que o currículo lhe possibilitou foi o mais significativo até o momento.

A PROF 3, foi a única entrevistada após a publicação do currículo alterado, tanto que ela coloca que não identificou que as mudanças impactassem sua prática diretamente, embora em sua escola, ainda estejam em apreciação da nova versão. Quanto ao currículo anterior, quando ela entrou no PECM, ele não foi novidade, pois em sua experiência prévia na Educação Precoce, ele já era uma referência utilizada. Inclusive ela conclui que a melhora que tem alcançado em sua prática advém da sua experiência e da pós que está cursando.

A apreciação das diferentes propostas curriculares da EI, no referencial teórico deste trabalho, revelou que enquanto algumas propostas reconhecem os conteúdos em sua organização, outras o suprimem. Ferreira (2005), reitera que essa polaridade de posicionamento frente aos conteúdos na EI, acaba por confundir os professores, que ficam perdidos sobre como proceder na hora de planejar.

Os professores de EF ao se inserirem na escola de EI, acabam por assumir a responsabilidade pelo trabalho com a linguagem corporal. Logo é importante que ele domine, esse aspecto do currículo. O trabalho em conjunto com a professora regente, somado a vigilância aos anseios das crianças, desde os cuidados até identificação, do que é interessante trabalhar com eles dentre os conteúdos da cultura corporal, são a bússola para evitar uma fragmentação do conhecimento e uma possível divisão de tarefas. No tópico a seguir será abordada a relação que os professores tem estabelecido com os conteúdos no planejamento das aulas.

5.8 SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A sistematização dos conteúdos pelos professores de EF na EI, norteou minha intenção inicial de estudar essa relação da EF com a EI. Os de três anos de experiência, dando aula de EF na EI, em meio aos erros e acertos, tentando elaborar uma ementa que contemplasse uma seleção e sequência de conteúdos, que fosse efetiva para o trabalho com as crianças, me motivaram a realizar a pesquisa. No entanto, no decorrer do percurso percebi que todas as categorias aqui apresentadas, compõe um panorama dessa experiência ainda em construção da EF na EI dentro da SEDF. E que por ser uma experiência ainda recente, a sistematização de conteúdos que os professores tem realizado ainda não está solidificada, pois como venho apontando ao longo dessa análise, muitas são as adaptações que esses professores fazem ao iniciarem na EI. Ao passo que minhas especulações sobre a seleção dos conteúdos, me remeteram a questões que também estão relacionadas a prática pedagógica desses professores, que serão abordadas nesse tópico.

A seguir temos as colocações dos professores sobre como é o trato deles com os conteúdos:

PROF 1:

"Eu vou mesclando os conteúdos. E eu até pensei porque quando trabalhei Ensino Fundamental, agente separava sentava a equipe de professores, quem dava aula para um ano, quem dava aula para o ano seguinte e separava, para não dar sempre os mesmos conteúdos. Como aqui, eu sou sozinha eu dou o conteúdo mesclado, até porque por exemplo não posso fazer corda ..., eu tenho essa percepção, se eu vou dar corda não posso dar um mês só de corda para as crianças. Porque eles ficam enjoados, né!? Então assim eu dou, eu mesclo corda com bola, com arco, com dança né!? Com piscina, com flutuação né!? Estimulação sensorial, então eu faço o planejamento bem diversificado Tanto, que as vezes, eles: "-Tia quando é que vai ter bola de novo? Só no mês que vem!" Então assim, raramente eu faço uma atividade sequenciada. Esse ano até comecei com o segundo período, que eu falei vou ensinar esses meninos a jogarem queimada, estava dando manipulação de bola, e aí eu fiz 3 aulas seguidas de queimada com o segundo período, porque a gente está com um projeto de transição, e eu estava pensando na vivência que eles vão ter com o ensino na escola Classe. Porque a escola tem um projeto de transição, que é ajudar esses meninos na hora em que eles forem mudar de nível, entrar no ensino fundamental. Então eu fiz assim, três semanas seguidas a mesma coisa. Mas alguns já estavam enjoados perguntando: - Cadê as fitas? Porque como eu dei aula de GRD eu trago os elementos do GRD também, gostam muito de fita, gostam muito de dança. Eu tento variar bastante material, porque inclusive dos conteúdos que tem, então eu uso garrafa PET, é bola de meia, bola de tênis, bola de plástico mesmo. A corda grande, corda pequena, eu tento diversificar bastante. Lenços de papel, avião de papel. Então eu tento, variar bastante material."

PROF 2:

"Na verdade, eu cheguei querendo saber o que eles trabalhavam, o quê que os meninos tinham em relação a questão da Educação Física. Aí existia a professora que é readaptada fazia esse trabalho com essas turmas, aí ela falou: - A gente descreveu todas as atividades que a gente fez com os alunos. Eu falei beleza então me passa, e aí até hoje eu não recebi. E aí tem as questões você é o novo, você tem quebrar a cabeça um pouquinho mais. E aí o que aconteceu fui comecei a fazer aulas analisando, fazendo o diagnóstico de como eram os alunos, qual o repertório motor que eles tinham. Então aí você, eu verifiquei a questão da falta de contato com movimento. Eles não tem assim ...você coloca o menino para correr, corre todo desengaçado."

PROF 3:

Estava revendo minhas aulas, do início aqui, nossa eu já comecei com coelhinho sai da toca?! (risos, !!) Não acreditei... porque aí, é muito estressante ainda, os meninos não estão nem sabendo quem são eles direito... Para esse ano, nossa eu jamais faria isso... vou iniciar com um atividade bem tranquila, inicialmente vou conhece-los. Deixa los, se perceber. Ah, fora que ano passado e retrasado eu achei que eu tinha errado alguma coisa, eu tinha feito avaliação física deles. Um circuito para avalia-los, fui avalia-los, quanto aos saltos, andar de um pé só e tal. **Um diagnóstico inicial né?** Sim, so que é irreal...(risos). É surreal, não tem como. Porque? A gente precisa de gente... **Com certeza!** Por exemplo, eu estava passando os exercícios, enquanto isso a professora que estava olhando ela tinha que olhar só isso, só a criança passando pelos exercícios. Sim ou não? Como? Qual sentimento? È

muito complexo, e ela não conseguia, porque ao mesmo tempo ela estava controlando a turma inteira, né então? **É demorado!** Sim, eu demorava 2/3 semanas, com cada turma. Então três semanas eu fazia o diagnóstico, não é legal. Esse ano, eu falei que vou fazer só com os com dificuldades de aprendizagem, deficiente, aqueles que demandar mais necessidades, aí eu vou fazer. Para a toda turma, não, jamais! Não dá, por falta de pessoal!

A leitura das colocações da PROF 1, sobre os conteúdos, permite identificar que ela aborda em suas aulas com as crianças, uma variedade de conteúdos: habilidades com corda, com bola, com arco, atividades em meio aquático, jogos como a queimada, estimulação sensorial, dança, elementos da Ginástica Rítmica Desportiva (GRD). E esses conteúdos, vão sendo mesclados durante o ano letivo, ela assume essa postura de não repetir a mesma atividade para que as crianças não enjoem. Essa alternância de conteúdos, é possível, em primeiro lugar pela sua bagagem teórica, dando de formação quanto de experiência. E também, devido aos materiais e aos espaços que ela tem disponíveis, que dão respaldo ao seu planejamento.

Segundo Sousa e Ramos (2010) a sistematização de conteúdos ainda é um assunto pouco abordado nas pesquisas em EF Escolar. Eles propõem que o processo de organização curricular da área deve ser pensado de forma a estruturar os diferentes elementos da cultura corporal de movimento de modo dinâmico, considerando a realidade escolar envolvida e os sujeitos da ação, sendo constantemente refletida e resignificada de valor ao contexto no qual será aplicada.

As declarações, do PROF 2 e PROF 3, denotam que eles na intenção de identificar, a condição inicial dos alunos, realizavam atividades para subsidiarem esse diagnóstico. Conhecer os alunos primeiro, e colher informações para posteriormente realizar seu planejamento, é uma postura indicada sobretudo quando não se tem experiência com o público, situação do PROF 2. A PROF 3, no entanto relata que o diagnóstico da forma como ela fazia, inicialmente, demandava muito trabalho e tempo, pois ela fazia individualmente com cada aluno, ia explicando a sequência e a professora regente ia anotando. Ela desistiu de fazer dessa forma, com todos os alunos, agora realiza só com aqueles que tem dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência.

O relato da PROF 3 também oferece, uma constatação interessante sobre a comparação da escolha do conteúdo e da atividade, no início do ano quando ela entrou, com a escolha que ela faria agora, depois dos aprendizados advindos da experiência e de seus estudos. Inicialmente ela havia escolhido, a brincadeira do coelhinho sai da toca, e julgou que essa opção não seria a ideal para ser realizada no início, em detrimento dos alunos ainda não terem um conhecimento de si ainda, o que acabaria tornando atividade estressante. Sua proposição atual, se baseia em atividades, que ela possa conhece-los melhor e eles também tenham a oportunidade de se conhecer. Esse trecho da entrevista, foi bem significativo para ilustrar, como a seleção dos conteúdos, e a própria construção da prática pedagógica do professor, vai sendo refinada a medida que ele vai somando experiências e adquirindo

conhecimentos, por meio de formação continuada.

Em um estudo realizado com professores de EF experientes, Rosário e Darido (2003), observaram que os mesmos, chegaram até a sistematização dos conteúdos empregando à própria experiência, tentativas e reflexões. O depoimento dos três professores, coadunam com a proposição desse estudo, pois os professores reconhecem o aprimoramento das suas práticas, como sendo resultante da experiência acumulada.

Como apresentado no decorrer da pesquisa, os três professores possuem turmas com integração inversa. No caso do PROF 2, todas as turmas que ele atende são de integração inversa. Nos trechos a seguir, os PROF 1 e 2, explicam como procedem diante da necessidade de incluir esses alunos em suas aulas:

PROF 1

Algumas adaptações acabam sendo feitas. Temos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), e por exemplo o maculelê, que é uma atividade que faz muito barulho, que as crianças não vão tocar todas no ritmo, não vai ficar uma coisa tão agradável, né?! Então a gente teve orientação, que ele desse uma voltinha com a monitora; Para não ficar nesse ambiente, então alguns ajustes, a gente acaba fazendo, mas no geral é o mesmo planejamento, que as outras turmas. Por exemplo dança, todas as turmas vão dançar, com algumas alteraçõezinhas só.

PROF 2

Então, eu tenho aluno Down, autista, deficiente físico ... e tenho aí senão me engano são duas alunas com deficiência intelectual (DI), entendeu!? Então, o que acontece essas turmas, por causa desses alunos, têm o número reduzido para 15 alunos. São 13 alunos ditos normais e dois com alguma deficiência. Esses alunos eles participam da aula normalmente, as atividades logicamente, eles fazem dentro da perspectiva deles. Mas como alguns alunos, vêm da educação precoce, eles têm um desenvolvimento motor muitas vezes até melhor do que os alunos que vem de fora, aqueles que estão pela primeira vez na escola. E aí elaboração da aula... o que eu tento fazer, hoje eu verifico que os alunos, o repertório motor dele é muito pequeno. Eles vivem ligados na tecnologia, diante de uma tela, e o mundo se resume aquilo. Então, você pega um menino, que chega para mim agora com 4 anos, no primeiro período, de 3 para 4. Esse aluno ele tem problema na marcha, aí ele tem problema de coordenação motora, a questão de lateralidade, nunca ou quase nunca trabalhado em casa. Então tudo isso aí, a gente tenta trabalhar aqui, e aí com as atividades que são propostas elas visam justamente essa parte psicomotora. E aí os alunos que estão nessa turma, que são os dois que possuem deficiência eles vão também participar né!

A PROF 1, ao falar sobre o processo de inclusão, relata que em algumas situações ela realiza adaptações no seu planejamento e também segue as orientações da equipe especializada nesse atendimento. O PROF 2, em seu relato oferece uma informação interessante, alguns de seus alunos, aqueles com necessidades especiais, por terem frequentado a educação precoce, apresentam um repertório motor maior, que os demais alunos

que estão na escola pela primeira vez. Portanto, sua postura diante dessa situação, é deixa-los participarem das atividades, respeitando suas particularidades, logo não há um planejamento separado porque a intenção é justamente incluir os alunos no contexto.

No trecho a seguir, o PROF 2 descreve algumas situações, decorrentes da inclusão:

PROF 2:

"E o fato interessante de ter esses alunos, é possibilitar a convivência, com os outros alunos, e aí, você tem uma interação muito boa. Os alunos eles ajudam, eles são carinhosos com esses alunos com deficiência e vice-versa. Então a relação... você não vê dentro na escola... na aula de Educação Física: - "Isso aqui vai ser para os alunos ditos normais." Não, a atividade vai ser para todos. Eu tenho um autista, que nem ontem, tenho um autista dentro da turma, na atividade eles tinham que chegar pegar uma bolinha e fazer o lançamento por cima de um TNT, só que o que chamou a atenção dele foi passar pelo TNT. Porque a primeira parte da atividade era você passar, eu falei: -Olha é portal. Ele só queria ficar passando, o contato. Jogar a bolinha era o de menos, e aí eu vou parar a atividade e vou chamar atenção dele? Não, ele queria ali. E o pessoal: -Tio mas e o João? Galera deixa o João, vamos fazer aqui. Aí eu falava: -João agora é sua vez de sentar lá, aí ele vinha e sentava. - Agora é a sua vez de fazer vai lá joga a bolinha, ele jogava. - Agora passa no portal, aí ele passava, brincando tempo todo então. E aí você precisa saber respeitar isso."

A análise da passagem acima assente, a observação de que a convivência propiciada pela inclusão desses alunos com necessidades especiais, permite que essas crianças desenvolvam habilidades que vão além do desenvolvimento de valências físicas e ou motoras. Porque, como coloca Junqueira Filho (2005), dessa interação, suscitam os temas-assuntos-conteúdos-linguagens, aprendizagens singulares que fazem sentido dentro daquele contexto e que posteriormente sustentarão a visão de mundo construída por essas crianças.

Merece destaque também, na passagem supracitada, a postura do professor perante o seu aluno autista, de compreende lo, e tentar conduzir sua participação na aula sem forçar. A inclusão é um desafio na EI, porque nessa fase são poucas as crianças que já possuem um diagnóstico, até porque em alguns casos os diagnósticos só são possíveis depois de certa idade. Também existem os casos, em que os pais em casa, não chegam a identificar que a criança não está atingindo, certos marcos do desenvolvimento, o que se torna evidente quando a mesma passa a frequentar a escola. Perante essa realidade, os professores que atuam na EI, necessitam de ter uma sensibilidade, para atender aos casos previamente identificados e encaminhar para equipe especializada aqueles, sobre os quais existe uma suspeita a ser investigada por uma equipe multidisciplinar.

Superada a questão de como os professores realizavam a inclusão em suas aulas, vamos tratar dos planejamentos, se existe diferenciação entre o planejamento para os alunos de idades diferentes. Nos trechos abaixo , são evidenciadas como os professores procedem em relação aos planejamentos:

PROF 1:

"Quantos planejamentos você faz, tendo em vista que atende desde bebezinho até os 5 anos e 11 meses? Os bebezinhos eu trabalho muito com estimulação né, o atendimento do B1 é na sala do B1. Porque a sala é acolchoada, no começo do ano eles não andam, então assim o meu trabalho lá no primeiro semestre é praticamente um trabalho de estimulação, de fortalecimento de musculatura para engatinhar, tem crianças que chegam e não rolam. Eu dou também algumas orientações para a professora da sala, eu falo: - Olha esse aluno tem que ficar de bruços porque não está conseguindo segurar, mesmo se ele chorar deixa ele um pouquinho(...). Então o berçário no primeiro semestre é praticamente isso, agora no segundo semestre eles já estão andando. Então eu to apresentando materiais diferentes para eles, andarem em cima, pisar em cima de espuma, em cima de caixa de ovo. É tentar passar um degrau, então às vezes eu busco material lá na estimulação precoce, que eles tem bastante rampa e tudo. Faço trabalho também de manipulação com eles, eles estão muito curiosos, estão numa fase de encaixar, então levo o brinquedo de encaixar de diferentes formatos e eles prestam atenção e encaixam. Então o trabalho do B1 é individualizado. A partir do B2 eles já andam, então no B2 e no Maternal 1 eu trabalho muito com espaço estruturado, então eu trago cordas, aí eu disponibilizo as cordas. E aí ponho, para eles mesmos criarem e tentarem amarrar no pé, andar por cima e eu estimulo pular cobrinha né, porque eles são crianças que já caminham. Então basicamente são três planejamentos, o do B1, que é bem só dele mesmo, o B2 e o Maternal 1, que é um outro planejamento porque são muito pequeninhos para atividades muito metódicas, quase sempre é o espaço estruturado, eu trago o material e aí a gente brinca com esse material e eu tento estimular alguns movimentos; o maternal 2 e o 1º e 2º períodos, já trabalha uma coisa mais direcionada."

PROF 2:

"Tem a diferenciação, vamos dizer os alunos que estão na turmas do 2º período, são os que já estudaram comigo, você vê a questão da evolução deles. Então tipo assim, tem atividade que você coloca eu fiz um circuito que eu coloquei eles para pularem, coloquei duas mesas uma em cima da outra para eles pularem, para trabalhar a questão da autonomia, vencer a questão do medo e tal. Com eles é possível fazer isso, porque eles já sabem o movimento de cair com os dois pés juntos né?! A questão de equilíbrio, tudo coisa que no 1º período você não tem como fazer. Então o que acontece às aulas para o 1º período, ela vai ter um grau de dificuldade e para o 2º período é praticamente a mesma atividade, com umas complexidades que você tem que colocar, que eu falo que é questão dos desafios. Então você muda a questão dos desafios que você vai ter nas aulas. Até mesmo, vamos dizer tem turmas de 1º período que elas conseguem fazer tudo, tem turma que não! Então você tem que ir dosando né."

A PROF 1, necessita realizar um planejamento mais diversificado, devido a atender um intervalo de faixa etária maior que os outros professores, entrevistados na pesquisa. Em sua fala fica evidente, que ela já possui uma segurança quanto a esse diferenciação entre os planejamentos, o que deve ser explorado com cada faixa etária, quais possibilidades de intervenção, quais espaços e materiais usar. Como ela mesma colocou, em outros trechos destacados nesse trabalho, essa segurança que ela conquistou, é fruto da experiência com os

alunos, dos estudos e da troca com as professoras.

O PROF 2, exemplifica de forma clara, como diferencia o planejamento entre o 1º e 2º períodos. Ele faz um único planejamento, porém quando vai aplicar com os alunos do 2º período, acaba aumentando o grau de dificuldade, pois como é o segundo ano deles na escola, já é possível apresentar atividades com um grau de dificuldade maior. Ressalta, porém que em alguns casos, tem turmas de 1º período que acabam superando as expectativas e tendo um desempenho compatível com o dos alunos do 2º período.

O conhecimento da realidade desses professores, e o impacto dela na condução do trabalho que eles realizam, permite ponderar que a experiência é um fator que contribui consideravelmente para qualificar o trabalho que esses professores realizam. O planejamento que inicialmente era envolto por incertezas, vai se tornando mais claro, as dúvidas vão sendo substituídas por uma compreensão mais apurada dos interesses e preferências das crianças.

Um estudo realizado por Perine e Bracht (2016), analisou quais saberes docentes que sustentavam a prática pedagógica de doze professores de EF, atuantes na EI, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os saberes ligados a experiência, assim como no presente estudo, se destacaram como fontes de referência para a prática pedagógica dos professores em questão.

Por meio do relato dos professores, foi possível reconhecer que as experiências proporcionaram aprendizados e saberes, que contribuíram de maneira significativa para que se sentissem mais seguros em relação a sua prática e em um contínuo processo de enriquecimento formativo. A parceria e a colaboração, dos colegas tidos como “experientes”, para auxiliar as estratégias de ensino com público infantil, também estiveram presentes em boa parte das falas dos entrevistados. (PERINE; BRACHT, 2016).

As colocações evidenciadas nesse tópico, permitem compreender que a experiência dos professores adquirida no trabalho realizado com as crianças, tem fomentado o trato com os conteúdos, tanto no que diz respeito a seleção, quanto na estruturação da abordagem a ser adotada com os alunos. O diagnóstico da condição das crianças, relacionada a linguagem corporal, foi uma ferramenta apontada como norteadora do planejamento dos professores. A inclusão também foi pontuada, como um dos desafios à prática pedagógica dos professores estudados. Por fim, a experiência dos professores de EF, descrita ao longo dessas categorias, tem se configurado de forma positiva, uma vez que os três relataram durante a entrevista, satisfação em trabalhar com as crianças e interesse em permanecer no PECM. E as escolas, pelas pontuações apresentadas nos PPPs, também se mostram otimistas, com o desempenho do PECM.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender e descrever a relação da EF com a EI aqui no Distrito Federal, eu me esforcei para construir, no referencial teórico, uma compilação de informações que pudesse dar suporte aos resultados que a minha imersão no campo me permitiram compartilhar por meio desse trabalho. As questões que levantei e que se configuraram como meus objetivos específicos, nortearam a construção da base teórica desta pesquisa. Logo, compreendo que consegui: identificar o percurso histórico da EI no Brasil e os atuais condicionantes legais; apresentar a relação da EF com a EI segundo os estudos científicos; identificar as propostas curriculares que fundamentam a sistematização dos conteúdos na EI e como elas podem contribuir para seleção de conteúdos pelo professor de EF.

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, que se configurou em compreender o panorama atual da EF na EI na SEDF, o caminho percorrido para realização da mesma: visitas, observações, entrevista, leitura de documentos; somada a minha bagagem como professora de EI na SEDF, me permitiram constatar que essa experiência, que vem sendo implementada pelo PECM de inserir professores de EF na EI tem sido positiva. Embora ainda seja uma realidade em construção, na qual os professores e as escolas incluídas nessa experiência, vem somando esforços para superar as dificuldades encontradas, na intenção de qualificar a participação desse novo integrante à realidade das escolas de EI e fortalecer a qualidade no atendimento das crianças.

As iniciativas precedentes ao PECM, no caso o Projeto Núcleos de Educação com Movimento desenvolvido entre 1996 e 1998, integrado ao Projeto da Escola Candanga e as Escolas Parque de Brasília, somaram contribuições para o atendimento das crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Logo a iniciativa de inserir professores EF na EI, é pioneira na SEDF, e iniciou incluindo esses professores ao PROEIT em 2014, e em 2016 foi estendida para outras escolas que não ofertavam atendimento em tempo integral, quando esse nível de ensino passou a ser atendido também pelo PECM. No primeiro momento não havia nem escolas, nem professores, que pudessem oferecer subsídios quanto a essa experiência. Quando o PECM passou a atender a EI, as orientações do projeto foram ampliadas visando alcançar também esse público.

As entrevistas revelaram que ao chegarem na escola, foi necessário um esforço, para que os professores e as respectivas escolas, alinhassem a participação desses professores na rotina da escola. Os três professores em questão tiveram que migrar para regência 20/20 afim de conseguirem atender a escola nos dois turnos, ao optarem por essa troca em conjunto com a direção, a participação nas reuniões coletivas, o tempo para se planejar com as professoras e regentes e a possibilidade de participar dos cursos que a EAPE oferece, tiveram que ser revistos e adaptados.

A conquista de um espaço para realizar as aulas de EF, bem como a obtenção dos

materiais necessários, fazem parte de outro ponto a ser negociado com a direção pelo professor. Das três escolas visitadas, duas possuíam piscina e espaços a serem utilizados pelo professor de EF, porém em uma delas a questão do espaço era bem complicada pois a escola era pequena e todos os espaços tinham uma finalidade definida. Nos três casos, mesmo nas escolas maiores que contavam com diferentes espaços para realização das atividades com as crianças, a presença do professor de EF, provocou adaptações na utilização dos espaços e conseqüentemente também alterações na rotina e horário das atividades. Quanto ao material, os três professores se mostraram solícitos ao reaproveitamento de materiais, que a escola já possuía, dois deles disseram que a direção sempre atendia seus pedidos e um disse que ainda estava no processo da conquista.

A interação com as professoras regentes, um dos pilares do PECM, ficou comprometida uma vez que os três professores não fazem jornada ampliada (40h). A coordenação deles não coincide com a das professoras, até porque os três, atendem nos dois turnos, o que implica manter contato com todos os professores da escola. Os professores de EF relataram, que procuram se manter informados sobre os planejamentos realizados pelas professoras de sala, para eventualmente poderem colaborar e trabalharem em conjunto. Um dos professores se mostrou incomodado com o fato de a contribuição se dar apenas de modo unilateral, só ele interage com o planejamento das regentes, o oposto não ocorre. A outra professora informou que no primeiro ano, todo o seu planejamento era baseado no das pedagogas, mas ela não gostou de trabalhar assim e pediu para ter seu planejamento independente, e só realizar aproximações com os demais quando julgasse pertinente. Uma iniciativa interessante que essa professora teve, foi a de colocar um quadro na sala dos professores, no qual ela disponibilizava seus objetivos e conteúdos a serem trabalhados semanalmente.

Quanto ao PPP das escolas estudadas, todos fizeram menção ao PECM como projeto desenvolvido na escola pela presença de um professor de EF. Na ESCOLA 1, o auxílio da professora de EF é descrito na participação de outros projetos, além do PECM. O que permite especular, que o tempo de atuação do professor na escola, acaba por aumentar seu protagonismo frente as atividades que a escola realiza. Como o professor de EF, é um dos poucos profissionais que tem um contato mais próximo com todas as turmas, e não possui uma turma específica em sua responsabilidade, ele acaba por exercer uma função agregadora dentro da escola.

O Currículo em Movimento, se mostrou um instrumento importante para subsidiar o trabalho dos professores de EF na EI. Embora o direcionamento para a atuação dos professores seja trabalhar com a Linguagem Corporal, a intervenção realizada por eles acaba transcendendo essa expectativa, o que é positivo, uma vez que autores como, Sayão, Buss Simão e Ayoub, sinalizam que a presença do professor de EF não deve propiciar uma segmentação do conhecimento e sim potencializar um trabalho integrado.

A sistematização dos conteúdos e a prática pedagógica, são um produto da experiência, das condições físicas e materiais que a escola oferece, da relação estabelecida com os demais professores, da possibilidade e disponibilidade do professor em ter uma formação continuada. A observação da realidade dos professores de EDF, acompanhados nessa pesquisa, permitiu concluir, que cada ano de experiência deles no projeto, somado ao apoio que recebem, seja pela disponibilidade de espaço, materiais, parceria com os colegas e comunidade, participação em cursos de formação continuada, contribui para o refinamento da sua atuação, tornando esses professores mais qualificados, para realizarem um trabalho de excelência com as crianças.

Antes de concluir, acho pertinente registrar, dois aspectos que nessa trajetória de estudos pude identificar, como valiosos na busca por uma prática primorosa com os pequenos: oportunizar que eles desenvolvam sua capacidade argumentativa e imergir com eles no mundo da fantasia. São duas premissas, que utilizarei em meus planejamentos, simultaneamente com as destacadas no corpo deste trabalho: a observação criteriosa das crianças, a organização tempo-espaço que leve em consideração as necessidades das crianças, o trabalho em parceria com as professoras de atividades e o registro das atividades .

Por fim, acredito que as informações fruto das minhas pesquisas, observações e experiências aqui registradas, contribuem para a entendimento do cenário que vem sendo construído, fruto dessa experiência ainda incipiente da EF na EI aqui no Distrito Federal. Espero que este trabalho possa, auxiliar os colegas que se encontram em exercício na EI e aqueles que ainda estão se formando, por meio das discussões e apontamentos teóricos aqui reunidos. Que o desvelamento dessa experiência, avaliada como positiva, fortaleça a implementação do PECM nas escolas do Distrito Federal. E que outros trabalhos, que tenham a relação da EF na EI, possam ser realizados a fim de consolidar a presença da EF nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. projetos de trabalho na ótica da Escola Plural.. In: DALBEN, A. I. L. F (Org.). **Singular ou plural: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.
- AMORIM, A. L. N; DIAS, A. A. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v. 4, n. 2, p. 125-137, set-mar 2012.
- ANDRADE, L. B. P. D. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Unespe, 2010. 193 p.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AYOUB, E. Narrando experiências de Educação Física na Educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** , Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física** , São Paulo, p. 53-60, 2001.
- BARBOSA, I. G et al. A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul-dez 2014.
- BARBOSA, I. G. Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Pensar a prática**, v. 5, p. 71-91, jul-jun 2001-2002.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRABOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas/ SP, v. 19, 1999.
- BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 23-28, dec 1996.
- BRASIL. **Campos de Experiência**: Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. São Paulo, Fundação Santillana: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. . Brasília, 13 de Abril de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. . Brasília, 18 de Dezembro de 2009.
- BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 8 Set. 2019.

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente n. 8.069/90 . . Brasília, 13 de Julho de 1990.
- BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação – PNE n. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. . Brasília, 26 de Junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. . Brasília, 22 de Dezembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996. .
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. . Brasília, 20 de Junho de 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil n. 3 Vol . . Brasília, 01 de Março de 1998.
- BUJES, M. I. E. Educação Infantil: para que te quero.. In: CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. D. S. **Escola Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1.
- BUSS-SIMÃO, M. Educação física na Educação Infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **cadernos de formação RBCE**, Brasília DF, p. 9-21, 2011.
- CAMÕES, M. C; TOLEDO, L. P. B; RONCARATI, M. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, S; NUNES, M. F; CARVALHO, M. C (Org.). **Educação Infantil: Fomação e responsabilidade**. 1. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2013. cap. 13, p. 259-278.
- CASTELLANI FILHO, L.. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso paradoxos e perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
- CAVALARO, A. G; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: Uma realidade almejada. **Educar em revista**, n. 34, p. 241-250, 2009.
- CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. Palestra. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, v. 2, 1997.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar . **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, 1998.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar.. Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001. Suplemento.
- DEBORTOLI, J. A. O; LINHALES, M. A; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física "para" e "com" as crianças . **Pensar a prática**, Goiânia , v. 5, p. 92-105, jul/jun 2001/2002.
- DEHEINZELIN, Monique. **Fome com a vontade de comer : Uma proposta curricular de educacao infantil**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994. 213 p.

DELL PRIORE, M. **A história das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Educação com Movimento: Educação Física nos Anos Iniciais PROJETO PILOTO**. Brasília: SEDF/GDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Educação Com Movimento: Educação Física nos anos iniciais**. Brasília: SEDF/GDF, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO: Política de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: SEDF/GDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Educação Com Movimento: Projeto de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: SEDF/GDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **PDE: Plano Distrital de Educação**. Brasília: SEEDF, 2015.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1999. ed. Porto Alegre: Artmed.

FALKENBACH, A. P; DREXSLER, G; WERLE, V. Investigando a ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81-103, 2006.

FERREIRA, B. S. **CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: tensões contemporâneas**. Dissertação (Estudos sobre a infância) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FREIRE, P. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Loyola, 1993.

GARANHANI, M. C. A. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, p. 106-122, jun/jul 2002.

GATTI, B A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**, v. 1. 2012. (Pesquisa em Educação).

GONÇALVES, D; RICHTER, A. C; BASSANI, J. J. História (s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 362-370, dez 2017.

GONÇALVES, L. L; LAVOURA, T. N. O circo como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico crítica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 77-88, 2011.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **A Educação Física na educação infantil**: diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC. Florianópolis: NEPEF/UFSC – SME, 1996.

GUIMARÃES, M. C. A história da atenção a criança e a infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré escola . **Linhas**, v. 18, n. 38, p. 80-142, 2017.

JARDIM, N. F. P et al. A Educação Física como componente curricular na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 4, 2014.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 111 p.

KAWASHIMA, L.B; SOUZA, L. B; FERREIRA, L. A. sistematização de conteúdos da educação física para as séries iniciais.. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, Abr/jun 2009.

KRAMER, S et al. **Com a pré-escola nas mãos : uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2007. 110 p.

KRAMER, S. **A política do pré escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, M. **A infância e a Educação Infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR, M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-18, 2000.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte** . Unijuí: Ijuí, 2004.

LIMA, D. Z. O. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:: UMA ANÁLISE DA DEMOCRATIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA** . Londrina PR, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica** . 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, H. **Curriculo por atividades no jardim de infancia e na escola de 1 grau**. Rio de Janeiro: Americana, 1978. 291 p.

MELLO, et al. O portfólio como instrumento de sistematização e reflexão da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. In: MELLO, A. da S (Org.); SANTOS, W. **Educação Física na Educação Infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MELLO, A. S et al. Portfólio como instrumento de sistematização e reflexão da prática

pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. In: MELLO, A. S (Org.); SANTOS, W (Org.). **Educação Física a Educação Infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba- PR: CRV, 2012.

MOREIRA, J. A. S; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246 p.

MOURA, D. L; NUNES COSTA, K. R; ANTUNES, M. M. Educação Física e Educação Infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, mar 2016.

NUNES PINTO, R. M. A formação de professores para Educação Infantil: desafios para Universidade. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 135-148, nov 2006.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de Infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações . **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PERINE, R; BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia , v. 19, n. 4, p. 953-963, 2016.

PICELLI, L. A. **Produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação física no Brasil**. Uberlândia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

PIRES, F. Pesquisando crianças e infâncias: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos do Campo**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 133-151, mar 2008.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais estado e políticas de Educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, p. 25-63, 2002.

ROSÁRIO, L. F. R; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na Escola: a perspectiva dos professores experientes.. In: . 2003. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense. 59-62 p.

SAMPAIO, J. O; LIAO JÚNIOR, R. Projeto Núcleos de Educação com o Movimento. . **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 245-253, 1999.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações** . 11. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2013.

SAYÃO, D.T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas a Educação Infantil e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan 2002.

SAYÃO, D.T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e a educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas

, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan 2002.

SAYÃO, D.T. Educação Física na Educação Infantil: riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221-236, 1999.

SAYÃO, D.T. Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 17, p. 147-155, set 2001.

SEDF. **Processo de Inclusão no DF**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/processo-de-inclusao/>. Acesso em: 8 Set. 2019.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 4427-446, jul/dec 2005.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da Educação básica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 13-27, set 2015.

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

SOARES, D. B; PRODÓCIMO, E; DE MARCO, A. O diálogo na Educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, p. 459-470, abr/jun 2016.

SOUSA, M. P; RAMOS, G. N. S. Sistematização dos conteúdos da educação física escolar: a seleção dos objetivos e conteúdos: um estudo de caso.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E V SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS NO CAMPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 2010. **Anais...** Rio Claro, 2010. 84-85 p.

SURDI, A. C; MELO, J. P; KUNZ, E. O brincar e os se movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, p. 459-470, abr/jun 2016.

SZYMANSKI, H (Org.); ALMEIDA, L.R; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro, v. 4, 2010. (Série Pesquisa).

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

TONIETTO, M. R; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 517-528, jun 2017.

VIEIRA, C. L. N; MEDEIROS, F. E. A. A produção do conhecimento em Educação Física na Educação Infantil no contexto histórico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis(SC): levantamento dos eixos teóricos - metodológicos e epistemológicos em documentos da rede. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 29, p. 55-74, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A — ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PROFESSOR)

Sou a Graciele e estou realizando esta pesquisa, que é parte do meu curso de mestrado, na Universidade de Brasília. O Título da pesquisa é: A sistematização dos conteúdos de Educação física por professores atuantes na Educação infantil e inseridos no Projeto Educação com Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Logo o objetivo principal da pesquisa é compreender como os professores de Educação Física sistematizam os conteúdos ao longo do ano letivo na Educação Infantil, bem como como investigar a trajetória que Educação Física vem construindo junto a Educação Infantil no Distrito Federal. Seu depoimento é muito importante para minha pesquisa, pois através das informações coletadas aqui terei condições de contextualizar melhor meu objeto de pesquisa. Como considero importante tudo que for dito nessa conversa, vou gravá-la, com sua permissão, mas já adianto que só eu e o meu orientador teremos acesso ao que for dito, e, no meu trabalho final usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes e apenas trechos de nossa conversa. Além disso você terá acesso ao áudio e a transcrição do mesmo e, se desejar poderá retirar dela ou alterar o que achar necessário. Terá acesso, a todos os dados referentes ao seu depoimento, e, também, ao trabalho final. Sinta-se a vontade para trazerem qualquer dúvida.

Irei começar fazendo perguntas sobre a sua trajetória de formação até aqui, para posteriormente indagar a respeito do trabalho que vem realizando atualmente e conseqüentemente as questões que são de interesse dessa pesquisa

- 1) Como se deu a sua escolha pelo curso de Educação física?
- 2) Lecionar para crianças estava entre seus projetos de atuação profissional?
- 3) Sua formação na graduação te ofereceu suporte para o trabalho com as crianças?
- 4) Como está organizado a sua rotina de trabalho esse ano? Quantas turmas, quanto tempo de aula, quais espaços e materiais utiliza?
- 4) Como você seleciona os conteúdos que vão ser trabalhados nas aulas com as crianças?
- 5) Como se dá o seu planejamento, existem momentos de troca entre você e as professoras regentes?
- 6) Quais considerações você tem a fazer sobre o trabalho que tem desenvolvido na escola?