



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO DIANA

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (COM
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA): PERCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES SOBRE A BNCC E O ARRANJO
CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

SÃO CARLOS – S.P.

2023

FERNANDO DIANA

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (COM
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA): PERCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES SOBRE A BNCC E O ARRANJO
CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para Exame de Defesa de Doutorado.

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

SÃO CARLOS – S.P.

2023

Diana, Fernando

Professores da educação infantil (com formação em educação física): percepções e possibilidades sobre a bncc e o arranjo curricular por campos de experiências / Fernando Diana -- 2023. 207f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fernando Donizete Alves

Banca Examinadora: Antonella Pugnaghi, Luana Zanotto, Maevi Anabel Nono, Silvio Premoli

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Educação Física. 3. BNCC: campos de experiências. I. Diana, Fernando. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Fernando Diana, realizada em 14/12/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Antonella Pugnaghi (UniMoRe)

Prof. Dr. Silvio Premoli (UNICATT)

Profa. Dra. Maevi Anabel Nono (UNESP)

Profa. Dra. Luana Zanotto (UFG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação.

Dedico este trabalho aos 2 amores da minha vida: Karina Juliana Invaldi Diana: sem seu apoio não seria metade do que sou; muito obrigado pela força, companheirismo, parceria e incentivo; te parafreseando: “Você sempre será minha melhor escolha”; Raul Invaldi Diana: muito obrigado pela compreensão, paciência, carinho e amizade – você é o melhor filho que um pai pode ter!

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fernando Donizete Alves pelo acolhimento, competência, paciência e empenho com que sempre me orientou durante o processo de construção desse trabalho;

Às Professoras Luana Zanotto e Maevi Anabel Nono pelas valiosas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação e pelo aceite para a participação na Defesa da Tese – vocês foram muito generosas comigo – meu muitíssimo obrigado;

À Professora Antonella Pugnaghi e ao Professor Silvio Premoli que lá da Itália, em contexto tão diferente do brasileiro, não mediram esforços para alcançar e ultrapassar as barreiras linguísticas, culturais, normativas e educacionais, trazendo contribuições importantíssimas para o trabalho no momento da qualificação e pela participação na Defesa da Tese.

À toda a equipe do Cfei – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância; meu muito obrigado, em especial, à três pessoas com quem muito aprendi e me ajudaram enormemente durante todo o doutorado: Letícia Munhoz Vellozo, Raiza Fernandes Bessa de Oliveira e Rodrigo Gonçalves Vieira Marques;

À querida amiga Julia Inês Pinheiro Bolota Pimenta, minha inspiração profissional – orgulho de poder ter cursado disciplinas, participado dos encontros do Cfei, dos Eventos, Congressos, Seminários e principalmente, ter escrito textos contigo. Você me inspira a ser um profissional cada vez melhor!

Ao meu querido professor e amigo Glauco Nunes Souto Ramos, exemplo de profissional e ser humano – com você aprendi a amar e respeitar a Educação Física Escolar!

À companheira de trabalho Ana Beatris Lia Vaccari, Coordenadora Executiva da Educação Básica da Rede Municipal de Araraquara/SP – não tenho palavras para agradecer o incentivo e apoio durante esses quatro anos de doutoramento – apenas quem vivenciou a dupla jornada – trabalho e estudos – é capaz de imaginar a importância da ajuda!

À Secretaria Municipal de Educação de Araraquara/SP, na figura de sua atual Secretária, Sra. Clélia Mara dos Santos, pelo deferimento para a realização do presente trabalho;

E finalmente, meu super agradecimento aos professores e professoras da Educação Infantil (com formação em Educação Física) da Rede Municipal de Ensino de Araraquara/SP pela gentileza e disponibilidade em participar dos Grupos Focais para a coleta dos dados – sem vocês, o trabalho simplesmente não existiria!

RESUMO

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, trouxe desafios para a Educação Infantil: um deles, refletir sobre os modos de aproximação das experiências das crianças para, a partir delas, construir uma prática pedagógica contextualizada e repleta de significados, tanto para as crianças quanto para os próprios professores, dentro de uma concepção curricular que difere das demais etapas da educação básica, embora se integre a elas. Essa organização do documento nos suscitou questionamentos: qual seria a percepção dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) sobre a BNCC para essa etapa da Educação Básica? O que esses professores compreendem da nova proposição trazida: o arranjo curricular por campos de experiências? É possível a atuação de professores com licenciatura específica (no caso desse estudo, em Educação Física) dentro dessa proposta? Partindo da hipótese de que deveria haver dificuldades de compreensão, seja da própria BNCC enquanto documento, seja da proposição da ideia de “arranjo curricular por campos de experiências”, considerando que nem o próprio documento apresenta definições ou conceitualizações sobre o termo, propomos esse trabalho objetivando, ao discutir a percepção sobre a BNCC e os termos que ela traz consigo, em especial os relacionados a ideia de campos de experiências, por parte de professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física), aprofundar as reflexões sobre a organização conceitual da BNCC para a etapa da Educação Infantil e propor possibilidades de atuação, superando a lógica do modelo escolarizante, ao pensá-la e efetivá-la enquanto espaço onde se criam condições para que experiências educativas aconteçam, organizadas com as crianças, em que através das interações, brincadeira, observações, explorações, investigações, levantamento de hipóteses, busca-se respostas às curiosidades e indagações. Para tal, organizamos o trabalho em cinco capítulos: o Capítulo 1 apresenta a história da Educação Infantil e da Educação Física Escolar brasileira, num processo de contextualização e compreensão de como o passado organiza e apresenta o presente; no Capítulo 2, discutimos a Educação Infantil e a Educação Física inserida nessa etapa da educação básica atualmente, abordando a implementação da BNCC em nosso país, especificamente na etapa da Educação Infantil e, apresentando reflexões sobre a Educação Física, enquanto área de conhecimento, na referida etapa; o Capítulo 3 traz como eixo central de discussão os campos de experiências, principalmente a partir de Finco (2015) e Fochi (2015; 2020), as ideias de Dewey em relação ao sentido e significado do conceito de experiência e, a proposta e discussão de quatro princípios como eixos norteadores da organização da prática pedagógica por campos de experiências: os princípios da interação, continuidade, significatividade e ludicidade; a pesquisa de campo é tratada no Capítulo 4, apresentando os caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa, a coleta de dados pela técnica do Grupo Focal, sua análise a partir de Bardin (2016) e a organização da Educação Infantil no município estudado; por fim o Capítulo 5 apresenta e discute as categorias de análise extraídas da narrativa do grupo e suas respectivas unidades de registro. A análise dos dados mostraram que estávamos certos na nossa hipótese de haver dificuldades de compreensão, seja da própria BNCC enquanto documento normativo, seja da proposição da ideia de arranjo curricular por campos de experiências, já que estamos falando de um conceito em construção e, como tal, não está acabado para nenhum docente.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação física; BNCC; Campos de experiências.

ABSTRACT

The publication of the National Common Curriculum Base (BNCC), in December 2017, brought challenges to Early Childhood Education: one of them was to reflect on the ways to approach children's experiences in order to build a contextualized pedagogical practice full of meanings, both for the children and for the teachers themselves, within a curricular conception that differs from the other stages of basic education despite being integrated with them. The organization of this document raised questions: what would be the perception of Early Childhood Education teachers (with a background in Physical Education) about the BNCC for this stage of Basic Education? What do these teachers understand about the new proposition that has been introduced: the curricular arrangement by fields of experience? Is it possible for teachers with a specific degree (in the case of this study, in Physical Education) to work within this proposal? Starting from the hypothesis that there should be difficulties in understanding, either the BNCC itself as a document, or of the proposition of the idea of "curricular arrangement by fields of experience", considering that not even the document itself presents definitions or conceptualizations about the term, we propose this work aiming, by discussing the perception of the BNCC and the terms within it, especially those related to the idea of fields of experience, in the part of Early Childhood Education teachers (with a degree in Physical Education), to deepen the reflections on the conceptual organization of the BNCC for the stage of Early Childhood Education and propose possibilities of action, overcoming the logic of the schooling model, by thinking about it and making it effective as a space where conditions are created for educational experiences to happen, organized with the children, in which through interactions, play, observations, explorations, investigations, raising hypotheses, answers to questions and curiosities are sought. Hence, the work was organized in five chapters: Chapter 1 presents the history of Early Childhood Education and Brazilian School Physical Education, in a process of contextualization and understanding of how the past organizes and introduces the present; in Chapter 2, we discussed Early Childhood Education and Physical Education inserted in this stage of basic education today, addressing the implementation of the BNCC in our country, specifically in the Early Childhood Education stage, and presented reflections on Physical Education, as an area of knowledge, in this stage; Chapter 3 brings as the central axis of discussion the fields of experience, mainly from Finco (2015) and Fochi (2015; 2020), Dewey's ideas regarding the meaning and significance of the concept of experience, and the proposal and discussion of four principles as guiding axes for the organization of pedagogical practice by fields of experience: the principles of interaction, continuity, significance, and playfulness; the field research is in Chapter 4, presenting the methodological paths of qualitative research, the data collection by the Focus Group technique, its analysis from Bardin (2016) and the organization of Early Childhood Education in the city studied; Finally, Chapter 5 presents and discusses the categories of analysis extracted from the group's narrative and their respective units of record. The analysis of the data showed that we were right in our hypothesis that there were difficulties in understanding, either the BNCC itself as a normative document, or the proposition of the idea of curricular arrangement by fields of experience, since we are talking about a concept under construction and, as such, it is not finished for any teacher.

Keywords: Early childhood education; Physical education; BNCC; Fields of experience.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Idade dos sujeitos participantes da pesquisa	112
Gráfico 2:	Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – outra graduação	113
Gráfico 3:	Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – pós-graduação latu sensu	114
Gráfico 4:	Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – pós-graduação stricto sensu (mestrado)	114
Gráfico 5:	Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – pós-graduação stricto sensu (doutorado)	115
Gráfico 6:	Ano de formação em Educação Física dos sujeitos participantes da pesquisa	115
Gráfico 7:	Tempo de atuação profissional enquanto professor de Educação Física	116
Gráfico 8:	Tempo de atuação profissional enquanto professor de Educação Física na etapa da Educação Infantil	117
Gráfico 9:	Tempo de atuação profissional enquanto professor de Educação Física na etapa da Educação Infantil no município estudado	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Categorização das produções científicas levantadas	21
Quadro 2:	Síntese das (des)continuidades entre as versões da BNCC para a etapa da Educação Infantil	44
Quadro 3:	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos pela BNCC para o Grupo Bebês	47
Quadro 4:	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos pela BNCC para o Grupo Crianças bem pequenas	48
Quadro 5:	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos pela BNCC para o Grupo Crianças pequenas	49
Quadro 6:	Roteiro para Grupo Focal a partir a técnica do funil	96
Quadro 7:	Orientações do Projeto Curricular para a Grande Área Movimento	109
Quadro 8:	Categorias de Análise e suas respectivas Unidades de Registro	119

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CER	Centro de Educação e Recreação
C.I.	Classe Intermediária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LAPEI	Laboratório de Práticas Pedagógicas da Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA	24
1.1 Breve história da Educação Infantil brasileira.....	24
1.2 Breve história da Educação Física Escolar brasileira.....	27
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA INSERIDA NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUALIDADE	35
2.1 Educação Infantil hoje: implementação da BNCC.....	35
2.1.1 Contextualização do processo histórico de implementação da BNCC.....	35
2.1.2 A BNCC para a Educação Infantil.....	38
2.1.3 Estrutura da BNCC para a etapa da Educação Infantil.....	45
2.2 A Educação Física na Educação Infantil nos dias de hoje.....	50
CAPÍTULO 3 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	60
3.1 O arranjo curricular por campos de experiências na BNCC para a Educação Infantil	62
3.2 Dewey e sua importância para a educação.....	68
3.2.1 Um pouco da vida e obra de John Dewey.....	68
3.2.2 Conceito de experiência em Dewey.....	73
3.3 Princípio da Interação.....	79
3.4 Princípio da Continuidade.....	80
3.5 Princípio da Significatividade.....	82
3.6 Princípio da Ludicidade.....	85
CAPÍTULO 4 – A PESQUISA DE CAMPO.....	89
4.1 Caminhos metodológicos.....	89
4.1.1 Pesquisas Qualitativas em Educação.....	90
4.1.2 Grupo Focal enquanto técnica de coleta de dados.....	92
4.1.3 Análise de Conteúdo enquanto técnica de interpretação dos dados.....	100
4.2 A Educação Infantil no município estudado.....	102
4.2.1 Pequeno histórico da criação da Rede Municipal de Educação Infantil.....	102
4.2.2 Sobre a estrutura e funcionamento pedagógico dos CERs.....	104
4.2.3 A Educação Física na Educação Infantil do município estudado.....	108
4.3 A coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.....	110
4.3.1 Idade dos sujeitos participantes da pesquisa.....	112
4.3.2 Sobre a formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa.....	113

4.3.3	Ano de formação em Educação Física dos sujeitos participantes da pesquisa..	115
4.3.4	Sobre o tempo de atuação enquanto professor de Educação Física.....	116
4.3.5	Sobre o tempo de atuação como professor de Educação Física na Educação Infantil.....	116
4.3.6	Sobre o tempo de atuação como professor de Educação Física na Educação Infantil do município estudado.....	117
4.3.7	Sobre a sugestão dos nomes.....	118
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTRO		119
5.1	Percepções sobre a BNCC.....	120
5.1.1	A BNCC enquanto documento normativo.....	120
5.1.2	A BNCC não me pertence!.....	122
5.1.3	BNCC <i>versus</i> Temas Geradores.....	124
5.1.4	BNCC <i>versus</i> currículo do município para a Educação Física na Educação Infantil.....	127
5.2	Percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiências e a ideia de experiência.....	129
5.2.1	Aproximações em relação ao referencial teórico.....	129
5.2.2	Distanciamentos em relação ao referencial teórico.....	131
5.3	Percepções sobre os princípios de significatividade, continuidade, ludicidade e interação.....	133
5.3.1	Fazer sentido!.....	134
5.3.2	O continuar desenvolvimentista.....	135
5.3.3	O brincar já é lúdico!.....	138
5.3.4	Interação social, acolhimento e conhecer objetos.....	140
CONSIDERAÇÕES.....		144
REFERÊNCIAS.....		153
APÊNDICES.....		168
ANEXOS		179

APRESENTAÇÃO

Toda caminhada se inicia de um ponto, de um local de partida. Para compreender o caminhar desse trabalho, peço licença para apresentar um pouco da minha história e como as coisas vão se entrelaçando nessa jornada a qual chamamos de vida.

Sempre fui envolvido com o movimento, com jogos, brincadeiras e esportes. Em minha infância/adolescência jogava muito futebol de rua, de botão, andava de bicicleta, brincava de “esconde-esconde”, “polícia e ladrão”, taco, vôlei, basquete e, obviamente, não perdia uma aula de Educação Física na escola. Dos sete aos quinze anos treinei futebol de campo e aos dezessete, quando cursava o último ano do antigo colegial (que atualmente chamamos de Terceiro Ano do Ensino Médio), decidi por me inscrever no vestibular para Educação Física. Obtive êxito e ingressei no Curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 1996.

No meu terceiro ano de graduação (1998), surgiu a primeira possibilidade de estágio remunerado e comecei a trabalhar no Projeto Pequeno Cidadão, uma parceria pública – privada (USP São Carlos – KPMG) que atendia crianças carentes de oito a catorze anos no contraturno do ensino fundamental, com atividades de apoio escolar e iniciação esportiva. Encantei-me com o projeto a ponto de um ano mais tarde optar por seguir minha formação na área de licenciatura e não bacharelado como havia imaginado inicialmente (à época, o curso de Educação Física da UFSCar possuía três anos comuns e um ano específico e minha ideia inicial, pelo envolvimento com o futebol, seria a de seguir o treinamento esportivo / bacharelado).

Durante o meu último ano de Educação Física, tive a certeza de que gostaria de “me tornar um educador” e, insatisfeito com apenas um ano de formação pedagógica, resolvi que cursaria Pedagogia. Inscrevi-me no vestibular da VUNESP e para minha surpresa fui aprovado para o curso de Pedagogia da Unesp - Campus Araraquara, o qual comecei cursar no ano seguinte (2000).

Dois anos mais tarde, depois de trabalhar ministrando aulas em escolas da Rede Privada, fui aprovado no Concurso Público para Professor de Educação Física PEB II no município de Araraquara e dei início a minha vida de cidadão araraquarense. Mudei-me de São Carlos e constitui família na Morada do Sol, terminando a Pedagogia (2005) e uma Pós-graduação Lato Sensu (Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais - 2006) pela mesma Unesp - Campus Araraquara, realizada já com o intuito de assumir um cargo pedagógico-administrativo “fora” de sala de aula.

Esse novo projeto (cargo pedagógico-administrativo “fora” de sala de aula) concretizou-se no início de 2012, quando assumi a Direção de um Centro de Educação Infantil e Recreação no Município de Araraquara (CER Maria da Glória Fonseca Simões) e me apaixonei com a dinâmica da Educação Infantil e com tudo aquilo que pode ser oferecido às crianças nessa primeira etapa da educação básica.

Assumir a Direção Escolar de uma instituição de Educação Infantil foi desafiante. Em um intervalo muito curto de tempo deixo de ministrar aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio e me torno Diretor de Escola e, por mais que tenha estudado, objetivado esse projeto e me sentisse preparado, não posso esconder que foi algo que me assustou. Naquele momento histórico a Rede Municipal de Educação tinha a intenção de rever e reorganizar o Projeto Curricular da Educação Infantil e tive a oportunidade de participar de muitos encontros e reuniões para esse fim, que me ajudaram a compreender melhor a dinâmica dessa etapa da educação básica.

À essa necessidade que sentia de melhor compreender a Educação Infantil, resolvi retomar meus estudos e, em 2014, ingressei no Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na Área de Educação, ofertado pela Universidade de Araraquara (UNIARA). A intenção com a pesquisa intitulada “O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola” (DIANA, 2015), defendida no final de 2015, foi de compreender como o brincar era tratado enquanto temática nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores e, analisando essas formações, se seria possível inferir a postura da Rede Municipal de Educação Infantil de Araraquara em relação ao desenvolvimento de atividades baseadas no brincar, contribuindo para a organização de futuras formações e para a própria reconstrução curricular, que se encontrava em processo.

Nessa reorganização do Projeto Curricular da Rede Municipal, uma das conquistas, no meu entendimento, foi a implementação, no ano de 2015, do professor especialista formado em Educação Física para atuação na Educação Infantil. Se atendia uma reivindicação histórica da equipe técnica da Educação Infantil do município.

No ano de 2016 dei mais um passo na minha carreira profissional, sendo convocado, após prestar concurso público, para o cargo de Supervisor de Ensino da Rede Municipal de Araraquara. No processo de atribuição interna, acabei voltando a atuar no Ensino Fundamental, mas os interesses e desejos de continuar estudando e compreendendo a Educação Infantil permaneceram. Os estudos e a dissertação defendida no mestrado deram frutos e recebi da Secretaria Municipal de Educação um convite para desenvolver, junto aos recém-contratados professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil, um processo de formação

continuada. Foram 3 anos de trabalhos realizados em conjunto, na perspectiva de construir sentidos e significados para a atuação desses profissionais nessa etapa de ensino.

A Educação Infantil me desperta esse desejo, de sempre querer entender mais e melhor; na verdade penso que isso é próprio do ser educador. Concordo muito com a ideia de Bachelard (1977), do voto secreto que o autor sugere em relação à docência: continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo o docente, estudo enquanto forma de viver e conhecer a si próprio e ao mundo e aqui sinalizo, ainda nessa apresentação, a necessidade de ampliação das possibilidades de estudo em tempo de trabalho, necessidade, a meu ver, inerente e inseparável da docência.

Voltando a minha breve história, e muito por conta dessas convicções, a oportunidade de trabalhar com professores em formação continuada me trouxe a vontade de, mais uma vez, retomar os estudos formais e acabo aprovado, no Processo Seletivo 2019 ingresso 2020, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas.

A aprovação me trouxe uma alegria muito grande, expectativas em retornar à UFSCar após mais de vinte anos da graduação, porém, às vésperas do início do primeiro semestre letivo, chega a informação da suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2). O mundo se assusta e se reorganiza: quarentenas, necessidades de isolamento social e fechamento de escolas, comércios e indústrias conduziram a um cenário totalmente novo para todos. Diante de tantas dúvidas, o primeiro semestre letivo aos ingressantes 2020 que deveria começar presencialmente em março, inicia-se remotamente em junho. Conciliar estudos com as incertezas de um mundo pandêmico não foi tarefa fácil. Logo na primeira aula uma questão que parecia ser de todos: o que faremos com nossos projetos de pesquisa se escolas estão fechadas? Reorganizar? Aguardar? Adaptar? Por quanto tempo viveremos isso? Vimos e vivenciamos o desespero de colegas, com suas pesquisas em fase de coleta de dados, absolutamente inertes ao fechamento das escolas e possibilidades de dar sequência aos seus trabalhos. Apenas a título de informação, no Brasil, em 2020, segundo dados do Censo Escolar de 2019, 49,7 milhões de estudantes tiveram suas vidas afetadas por esse novo cenário trazido pela pandemia da covid-19 (SARS-CoV-2). Desses, mais de 9 milhões frequentavam a Educação Infantil e tiveram que se adaptar a atividades não presenciais.

A etapa da Educação Infantil, evidentemente, enfrentou muitas dificuldades para lidar com o fechamento das escolas. Como trabalhar remotamente uma proposta pedagógica que tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira? Como continuar as discussões coletivas sobre a recém homologada BNCC? Como desenvolver remotamente a Educação

Física na Educação Infantil? Como retornarão essas crianças quando for seguro reabrir as escolas? Como retornarão esses professores? Essas foram as questões que permearam o ano de 2020 e primeiros meses de 2021. Enquanto isso vou cursando as disciplinas e as questões vão se elucidando. Chega a vacina e a esperança se renova. Aos poucos o mundo vai voltando aos eixos, ao que passamos a chamar de “novo normal” e podemos, com mais tranquilidade, retomar nossos projetos: de trabalho, de pesquisa, de vida.

O ano de 2022 começa e há o retorno às aulas presenciais na Educação Básica. A vacina chega às crianças e o ano letivo transcorre dentro do previsto nesse “novo normal”. Consigo todas as autorizações cabíveis e parto para a produção dos dados da pesquisa, conforme o cronograma. Apesar de exausto, os últimos dias de 2022 e os primeiros de 2023 são de transcrições, categorizações e escritas para o primeiro grande desafio estudantil do ano: a qualificação.

Após a qualificação, e a partir das generosas e valiosas contribuições da banca examinadora, prossigo com o trabalho, finalizando-o em dezembro de 2023 com o sentimento de dever cumprido ao desenvolver um estudo sobre professores¹ da Educação Infantil (com formação em Educação Física), suas percepções e possibilidades sobre a BNCC e o arranjo curricular por campos de experiências proposto para essa etapa da educação básica.

¹ Embora a maior parte dos profissionais atuantes na Educação Infantil seja de mulheres, optamos nesse trabalho pela utilização do termo “professor” no masculino por questão de padronização.

INTRODUÇÃO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular, ou simplesmente BNCC como passaremos a chamar ao longo desse trabalho, em dezembro de 2017, trouxe um desafio interessante para a Educação Infantil: sensibilizar os professores sobre a necessidade de produzir modos de se aproximar das experiências das crianças para, a partir delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado e repletas de significados tanto para as crianças quanto para os próprios adultos - permitindo maior compreensão sobre as especificidades da docência na infância.

A prática pedagógica atrelada às interações e brincadeira, já expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2010), é reafirmada pela BNCC para essa etapa de ensino, que trouxe também as normativas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, do arranjo curricular por campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) enquanto orientadores às unidades integrantes do sistema de ensino na elaboração de seus currículos. Com isso, a BNCC criou para a Educação Infantil o “desafio de manter sua especificidade e identidade dentro de uma concepção curricular que difere das demais etapas da Educação Básica, embora se integre a elas” (BRASIL, 2018, p. 5).

De imediato, a organização do documento nos suscitou questionamentos: qual a opinião dos professores que atuam na Educação Infantil sobre a BNCC para essa etapa? Que entendimentos possuem por campos de experiências? O que pensam sobre uma prática pedagógica organizada a partir de um arranjo curricular por campos de experiências? Como professores com licenciatura específica inseridos na estrutura da Educação Infantil lidam com uma proposta de organização curricular não dividida por disciplinas?

Do amadurecimento desses questionamentos, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa: qual a percepção dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) sobre a BNCC para essa etapa da Educação Básica? O que esses professores compreendem da nova proposição trazida pelo documento: o arranjo curricular por campos de experiências? É possível a atuação de professores com licenciatura específica (no nosso caso, em Educação Física) dentro dessa proposta trazida pela BNCC para a Educação Infantil: o arranjo curricular por campos de experiências?

Partindo da hipótese de que deve haver dificuldades de compreensão, seja da própria BNCC enquanto documento, seja da proposição da ideia de “arranjo curricular por campos de

experiências”, considerando que nem o próprio documento oficial apresenta definições ou conceitualizações claras sobre o termo, propomos esse trabalho objetivando, ao discutir a percepção e compreensão sobre a BNCC e os termos que ela traz consigo, em especial os relacionados a ideia de campos de experiências, por parte dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) de uma rede municipal localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, aprofundar as reflexões sobre a organização conceitual da BNCC para a etapa da Educação Infantil visando, principalmente, contribuir para o desenvolvimento da ação pedagógica no interior das escolas de Educação Infantil.

Como primeiro passo da pesquisa científica, partimos para a revisão de literatura, buscando compreender o atual cenário da produção científica da temática e subsidiar a relevância das discussões.

Realizamos o levantamento nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tal, foram utilizados os seguintes descritores: educação infantil “and” bncc; educação física “and” bncc; educação infantil “and” campos de experiências; educação física “and” campos de experiências e; bncc “and” campos de experiências. Em todas as buscas, utilizou-se os termos em letra maiúscula, entre aspas, com o termo *and*, também em letra maiúscula, entre eles.

Como recorte temporal, foi considerado as pesquisas publicadas no período de 2018 (considerando que a BNCC foi homologada em dezembro de 2017) a 2020, sem qualquer tipo de filtro por área de concentração/conhecimento. A seleção inicial foi realizada por meio da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, sendo selecionadas aquelas que de alguma forma se verticalizavam para a temática de estudo proposta, ou seja, a presença do professor especialista em Educação Física atuando na Educação Infantil, a BNCC para a Educação Infantil e a ideia de campos de experiências.

A primeira base de pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Com o primeiro descritor (“EDUCAÇÃO INFANTIL AND BNCC”), foram encontrados 140 trabalhos e consideramos pertinentes às nossas questões de pesquisa, 10 desses. Com o segundo descritor (“EDUCAÇÃO FÍSICA AND BNCC”), foram encontrados 84 trabalhos; com temáticas semelhantes à nossa proposta e, excluídas as pesquisas em duplicidade com o primeiro descritor, tivemos 04 pesquisas. Com o terceiro descritor (“EDUCAÇÃO INFANTIL AND CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS”) foram localizados 27 pesquisas e selecionadas, mais uma vez excluindo-se as em duplicidade com os descritores anteriores, 02 trabalhos. Com o quarto descritor (“EDUCAÇÃO FÍSICA AND CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS”), foram encontrados 02 trabalhos com temáticas semelhantes à nossa

proposta e selecionamos 01 deles e, finalmente, com o quinto descritor (“BNCC AND CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS”) foram localizadas 17 pesquisas e selecionadas, mais uma vez excluindo-se as em duplicidade com os descritores anteriores, 03 trabalhos.

Na segunda base de dados, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), e com o uso dos mesmos descritores, excluindo-se as pesquisas duplicadas, foram encontrados: com o primeiro descritor (“EDUCAÇÃO INFANTIL AND BNCC”) 33 trabalhos, dos quais selecionamos 08; com o segundo descritor (“EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “BNCC”), foram encontrados 25 e selecionados 02 trabalhos; com o terceiro descritor (“EDUCAÇÃO INFANTIL” AND “CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS”), mais 02 trabalhos foram selecionados dos 217 encontrados; no quarto descritor (“EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS”) foram encontrados 03 trabalhos com temáticas semelhantes a nossa proposta, mas nenhum foi selecionado e, finalmente, no quinto descritor (“BNCC AND CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS”), foram localizadas 04 pesquisas e selecionado, mais uma vez excluindo-se as em duplicidade com os descritores anteriores, 01 trabalho.

Dessa forma, considerando as duas bases de dados, após a leitura de título e resumo, foram selecionadas 33 pesquisas, sendo 28 dissertações e 05 teses.

Após esse levantamento, as pesquisas foram lidas em profundidade e categorizadas, conforme quadro a seguir, de modo a compreender como a temática vem sendo abordada e os resultados apresentados neste campo de estudo. Nesse processo, 07 trabalhos (06 dissertações e 01 tese) julgamos pertinentes de tabulação para discussão com o que pretendemos.

Tipo de Trabalho	Instituição	Título / Ano Publicação	Autor / Orientador	Problemática relacionada ao tema que se pretende abordar:
Tese	Universidade Federal do Espírito Santo	O lugar da Educação Física na Educação Infantil / 2018	Rodrigo Lema Del Rio Martins / André da Silva Mello	Análise das formas que tem caracterizado as relações da Educação Física com a Educação Infantil.
Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí	Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil / 2019	Luciana Oliveira de Rosa / Valéria Silva Ferreira	Detalha o processo de construção da BNCC apontando continuidades e discontinuidades do documento.
Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	A Educação Física na construção da BNCC: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas / 2018	Felipe de Marco Pessoa / Luciana Pedrosa Marcassa	Discute avanços, limites, tensões e contradições da Educação Física na BNCC.
Dissertação	Universidade de Caxias do Sul	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias do século XXI / 2018	Patrícia Giuriatti / Nilda Stecanela	Propõe uma discussão sobre o conceito de campos de experiência, articulando-os com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC.
Dissertação	Universidade de Passo Fundo	Campos de experiências na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil / 2020	Natália de Almeida Ghidini / Telmo Marcon e Adriana Bragagnolo (coorientadora)	Analisa as possibilidades e potencialidades dos campos de experiência na garantia da efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil.
Dissertação	Universidade Estadual Paulista	A Educação Infantil no Brasil: uma análise comparativa da BNCC e das Indicações para o currículo da infância na Itália / 2020	Graziela Cristina de Oliveira Holmo / Carlos da Fonseca Brandão	Traça um paralelo entre a BNCC e as Indicações para o Currículo da Infância na Itália (2012), apontando semelhanças e diferenças.
Dissertação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Campos de experiências na BNCC: reflexões, desafios e possibilidades para a Educação Infantil a partir do diálogo com a abordagem de Reggio Emilia - Itália / 2020	Cátia Francziak Zambonato / Adriana Salette Loss	Propõe compreender, interpretar e desenvolver os campos de experiência propostos pela BNCC para a Educação Infantil brasileira a partir do diálogo com a abordagem italiana de Reggio Emilia.

Quadro 1. Categorização das produções científicas levantadas.

Fonte: Elaboração do autor.

O levantamento bibliográfico possibilitou compreender o cenário no qual propomos o presente trabalho: Martins (2018), em sua tese de doutoramento situa o lugar da Educação Física na Educação Infantil, como propõe o próprio nome de seu trabalho; Rosa (2019) detalha todo o processo histórico de construção da BNCC para a Educação Infantil, apontando continuidades e descontinuidades do documento; Pessoa (2018) discute a área de conhecimento Educação Física presente na BNCC, apontando avanços, limites, tensões e contradições; Giuriatti (2018) traz a discussão sobre campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC e Ghidini (2020) analisa as possibilidades e potencialidades desses campos de experiências efetivamente oportunizarem a garantia aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que frequenta a Educação Infantil; por fim, Holmo (2020) traça um paralelo entre a BNCC para a Educação Infantil e as Indicações para o Currículo da Infância na Itália (2012) e Zambonato (2020) propõe compreender, interpretar e desenvolver os campos de experiências propostos pela BNCC a partir do diálogo com a abordagem italiana de pensar a Educação Infantil, em especial de Reggio Emilia.

A revisão nos forneceu contributos valiosos para a construção de novos conhecimentos e nos ajudou a organizar o formato do trabalho, além de reafirmar e justificar a relevância do tema e a necessidade de continuidade das discussões por ele desencadeados num campo que ainda se mostra repleto de dúvidas e incertezas.

Para discutirmos o que pretendemos, além da Apresentação e Introdução, a qual discorreremos até aqui, o trabalho está organizado em cinco Capítulos, somados à apresentação de Considerações, das Referências, Apêndices construídos e Anexos utilizados.

No Capítulo 1, discorreremos brevemente sobre a história da Educação Infantil e da Educação Física Escolar brasileira, num processo de contextualização e compreensão de como o passado organiza e apresenta o presente.

No Capítulo 2, discutiremos a Educação Infantil e a Educação Física inserida nessa etapa da educação básica atualmente. Pretendemos abordar a implementação da BNCC no Brasil, especificamente na Educação Infantil e refletir sobre a Educação Física, enquanto área de conhecimento, e a atuação dos seus profissionais licenciados na etapa da Educação Infantil.

O Capítulo 3 traz como eixo central de discussão os campos de experiências. Objetivamos discutir o termo e para tal, traremos as ideias de John Dewey em relação ao sentido e significado do conceito de experiência. Nesse momento também, traremos a

proposta de 4 princípios como eixos norteadores da organização da prática pedagógica por campos de experiências, os quais defenderemos: os princípios da interação, continuidade, significatividade e ludicidade.

A pesquisa de campo é tratada no Capítulo 4 no qual apresentamos os caminhos metodológicos percorridos e um pouco sobre a organização da Educação Infantil no município estudado.

O capítulo 5 traz a apresentação e discussão das Categorias de Análise extraídas da narrativa do grupo e suas respectivas Unidades de Registro, a saber: Categoria de Análise “Percepções sobre a BNCC” e as Unidades de Registro “A BNCC enquanto documento normativo”, “A BNCC não me pertence!”, “BNCC versus Temas Geradores” e “BNCC versus Currículo do município para a Educação Física na Educação Infantil”; Categoria de Análise “Percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiências e a ideia de experiência” com as Unidades de Registro “Aproximações em relação ao referencial teórico” e “Distanciamentos em relação ao referencial teórico” e; Categoria de Análise “Percepções sobre os princípios de significatividade, continuidade, ludicidade e interação”, com as Unidades de Registro “Fazer sentido!”, “O continuar desenvolvimentista”, “O brincar já é lúdico!” e “Interação social, acolhimento e conhecer objetos”.

Por último, finalizando o relatório apresentado à banca de Defesa, traremos as considerações sobre a pesquisa realizada, as referências citadas no corpo do trabalho, os anexos utilizados e os apêndices construídos.

CAPÍTULO 1 – UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

O objetivo desse capítulo é realizar um breve histórico sobre a constituição do atendimento institucional às crianças de 0 a 5 anos e da Educação Física escolar em nosso país, no sentido de contextualizar o que pretendemos discutir com esse trabalho. Entendemos que a compreensão do quão recente é historicamente o entendimento educacional para essa faixa etária é condição importante para análise das discussões que pretendemos.

Dividimos o Capítulo em duas seções onde traremos um pouco da história da Educação Infantil brasileira e, seguinte, da Educação Física escolar.

1.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Concepções de infância são construções históricas onde, a cada época, predominam certas ideias de infância, crianças, seu desenvolvimento, quais comportamentos e conhecimentos devem apresentar, qual é o papel da família, da comunidade, das instituições e do próprio governo dentro desse processo.

No Brasil, até meados do século XIX, não existia a ideia da criança pequena frequentando uma instituição escolar.

Tais ideias começam a surgir após a Proclamação da República, do desejo de construção de uma nação e a partir da migração de moradores da zona rural para a zona urbana (OLIVEIRA ET AL., 2019). Preceitos educacionais elaborados na Europa, como por exemplo a ideia de Jardim da Infância², chegam ao Brasil e são adotados pela elite. Dessa forma, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, surgem os primeiros Jardins de Infância administrados pela iniciativa privada. Somente após duas décadas, em 1896, nascem os Jardins de Infância públicos, tendo como marco, segundo Oliveira et al. (2019), o anexo à Escola Caetano Campos em São Paulo. À época, o grande investimento

² Jardins da Infância foi o termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas. Froebel, na tentativa de criar um espaço singular para que um tipo especial de educação fosse realizado com crianças bem pequenas, optou pelo termo *Kindergarten* (ou "Jardim de Infância", em português) para explicar esse espaço. A ideia de criar um "jardim da infância" partia do princípio de que as crianças deveriam ser cultivadas e cuidadas assim como jardineiros o fazem no processo de desenvolvimento das plantas. Fonte: <https://www.soescola.com/2018/10/froebel-e-a-educacao-infantil.html>, Acesso em 15/12/2022.

público na área da educação era voltado ao ensino primário, que mesmo assim era capaz de atender apenas uma parte da população em idade escolar.

O processo de industrialização em nosso país no início do século XX e o surgimento dos primeiros conglomerados urbanos ampliam as discussões por um atendimento institucional à primeira infância: nascem as reivindicações pela criação de espaços para guarda e atendimento das crianças da classe operária. Nas décadas de 1920 e 1930 os já formados centros urbanos não dispunham de infraestrutura mínima, como saneamento básico, e grupos de médicos e sanitaristas aderem a ideia do atendimento à bebês e crianças pequenas pobres como paliativo a proteção da saúde delas.

Nem mesmo os debates educacionais ocorridos no país nessa época, como o Movimento das Escolas Novas, foram capazes de dar um formato mais educacional à essas instituições. Apesar da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), aprovada em 1961, incluir escolas maternais e jardins de infância no sistema de ensino nacional, a força da lei não assegurou sequer a ampliação do atendimento, quiçá discussões sobre práticas educativas adequadas as características de bebês e crianças pequenas.

Três anos após a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) os militares assumem, via golpe de Estado, o comando do país e vão se preocupar em expandir apenas o atendimento aos maiores de sete anos, na lógica de que para a construção de um “país potência”, como pregavam, seria necessário o aumento da escolaridade da população. Nas palavras de Bittar e Bittar (2012):

a política educacional da ditadura militar, instituída em 1964, por meio de um golpe de Estado, provocou mudanças estruturais na história da escola pública brasileira. Para alguns, um fato paradoxal, pois, como se explica que exatamente durante um regime autoritário que prendeu, torturou e matou seus opositores, a escola pública tenha se expandido? A resposta deve ser buscada na própria base produtiva do modelo econômico instaurado pelos governos militares. A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. (p. 162).

A concretização desse projeto de expansão se deu com a publicação da Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou novas Diretrizes e Bases para a Educação de 1º e 2º grau em nosso país, transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado. As discussões político-governamentais na área da educação para crianças menores de sete anos continuam estagnadas, permanecendo a ideia de instituição de atendimento à primeira infância mais voltada ao assistencialismo e à saúde do que às práticas educativas.

Somente a organização de diferentes segmentos sociais a partir de meados da década de 1970 e 1980 foram capazes de garantir que na Constituição Federal de 1988 a educação em creches e pré-escolas fosse reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Com a Constituição Federal e a publicação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), aprovada em 1996, consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escola como a primeira etapa da educação básica e denomina-se Educação Infantil a fase destinada ao ensino das crianças menores de seis anos.

A conquista pela inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da educação, tão defendida por pesquisadores, representantes de órgãos públicos e de movimentos sociais preocupados com a educação de bebês e crianças pequenas desencadeia, segundo Oliveira et al. (2019), um processo bastante complexo de debates, definições e “consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e, com isso, a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares” (p. 26). É a transferência legal, nas palavras de Kramer (2006), da assistência social para a educação a tarefa de pensar espaços educativos para essa faixa etária. Cerisara (1999) vai além ao classificar o momento como marco decisivo:

[...] mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental. (p. 14)

Este era o quadro que se colocava para pesquisadores e profissionais da área: a busca da definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de Educação Infantil, isto é, a construção de uma proposta que rompesse com os ideais médico-assistencialistas ligados ao cuidar e ao mesmo tempo com uma pedagogia escolar desenvolvida em escolas de ensino fundamental.

Usando de suas atribuições legais, o Ministério da Educação (MEC) lança uma série de documentos específicos cujo objetivo foi organizar e orientar a agora primeira etapa da educação básica brasileira. Como principais documentos oficiais publicados pelo MEC à época destacamos: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999 e; os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2, ambos publicados em 2008 (DIANA, 2015).

O ano de 2009, mais especificamente o dia onze de novembro trouxe, talvez, o mais importante marco para a Educação Infantil brasileira: a sanção da Presidente Dilma Rousseff da Emenda Constitucional n. 59 determinou a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos (BRASIL, 2009), o que reforçou a importância de pensarmos em prática docente para crianças dessa faixa etária que agora, obrigatoriamente matriculadas na Educação Infantil, necessitarão ter sistematizadas as atividades que lhes serão proporcionadas nas oitocentas horas mínimas de permanência na escola durante os também mínimos duzentos dias letivos (BRASIL, 2013).

Após a sanção presidencial da Emenda Constitucional n. 59, mais uma série de documentos oficiais foram lançados pelo MEC, dentre os quais destacamos: a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a publicação dos Critérios para Atendimento em Creche que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças e dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, ainda em 2009; Brinquedos e Brincadeiras nas Creches, em 2012 e; Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, publicado no ano de 2018.

Soma-se a todos esses documentos a BNCC, homologada em dezembro de 2017, ao qual sua análise para a etapa da Educação Infantil nos ateremos no Capítulo 2.

1.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Consideramos importante compreender o processo de construção da Educação Física Escolar em nosso país para termos elementos de entendimento sobre possibilidades e relevância da atuação do professor de Educação Física nas escolas, principalmente na incipiente etapa da Educação Infantil.

Segundo Castellani Filho (2010), a Educação Física no Brasil tem suas origens no século XIX, marcadas pela influência das instituições militares que, contaminadas pelos ideais positivistas, chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à obtenção do almejado progresso. Havia um entendimento de que a Educação Física era

um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 30).

Essa ideia da Educação Física relacionada à educação do físico e à saúde numa perspectiva biofisiológica não se deu exclusivamente aos militares. Ainda segundo Castellani Filho (2010):

A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da "nova" família brasileira (p. 30).

Àquele momento a Educação Física se materializava por meio do desenvolvimento muscular, da atitude e disciplina dos jovens, através da prática da ginástica e seus métodos.

Diferentes Métodos Ginásticos foram desenvolvidos no século XIX na Europa com o objetivo de desenvolver a aptidão física, a disciplina, a higiene e a moral como forma de atender as demandas do trabalho e da guerra.

Barbosa citada por Soares (1994) apresenta o entendimento de ginástica à época:

[...] a ginástica, além de ser o regimen fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depauperava e desaparece de dia em dia a

olhos vistos, é ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando a criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral, talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente (p. 112).

Tais métodos, inicialmente desenvolvidos com finalidades militares passaram a ser adaptados para a população de um modo geral. Como não havia escolas de formação de professores de ginástica no Brasil do século XIX e início do século XX, a difusão dos métodos e formação de instrutores de ginástica se deram na ambiência militar. Segundo Pereira (2014) “foi comum nesse período a visita de missões militares da Europa para instruir os militares brasileiros em relação aos métodos ginásticos. Inicialmente, atuavam na caserna sendo requisitados a posteriori para atuarem nas escolas” (p. 31).

Nessa transição da instituição militar para a escolar devemos muito a Rui Barbosa. Na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, ele deu seu Parecer no Projeto de número 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. Nesse Parecer Rui Barbosa:

deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, in categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas (MARINHO, 1980, p.161).

A Reforma não foi aprovada, mas, sem sombra de dúvida, segundo Castellani Filho (2010) “o Parecer de Rui Barbosa serviu de referencial a todos aqueles que - notadamente nos primórdios do período republicano e nas primeiras décadas do século XX - vieram a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro” (p. 41).

Entre esses defensores podemos citar Fernando de Azevedo, que anos mais tarde (décadas de 1920-1930) marcaria presença na política educacional brasileira, rebelando-se contra a educação nacional e propondo reformas de forma a colocá-la em

conformidades com a intenção da ordem social em gestação, qual seja, a transição de uma sociedade agrário-rural para uma sociedade urbano-industrial.

A educação passou a ser vista como o caminho da superação dos problemas fundamentais do país e a escola passou a ser valorizada como condição para a superação das dificuldades impostas à modernização (CASTELLANI FILHO, 2010).

Durante o período de 1920-1928, diversos Estados brasileiros realizaram reformas educacionais que passaram a contemplar a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário:

Face à forma enfática como a Educação Física passara a ser tratada nas mencionadas reformas educacionais, veio ela a ser alvo das atenções dos profissionais da Educação. Assim, em 1928, a Associação Brasileira de Educação - ABE - fundada quatro anos antes, no Rio de Janeiro, levou a efeito uma enquete junto aos professores do ensino secundário, sondando-os a respeito de suas impressões sobre a Educação Física naquele grau de ensino, obtendo, por parte dos mesmos, respostas que foram ao encontro do reconhecimento do seu valor e da necessidade de seu desenvolvimento no ensino secundário. Um ano depois, em 1929, ano da III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, foram promovidas, pela entidade, gestões no sentido de averiguar aspectos relativos aos métodos de Educação Física mais adequados às escolas primárias e secundárias, à formação profissional dos seus docentes e sobre a prática pedagógica dos professores frente aos obstáculos existentes no cumprimento de suas funções (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 57).

Quatro anos mais tarde, por meio do decreto nº 23.252, de 19 de outubro de 1933, o Governo Vargas criou a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro formando além de oficiais e sargentos, também civis como monitores. Em maio de 1936, foi criada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo e, no dia 17 de abril de 1939, foi criada a ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, considerada a primeira instituição civil de Educação Física do país (PEREIRA, 2014).

Dois anos antes, com a promulgação da Lei Constitucional número 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 10 de novembro de 1937, a Educação Física passara a ser obrigatória nas escolas primárias, normais e secundárias:

Artigo 131 - A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência (BRASIL, 1937).

Os anos 1930, segundo Castellani Filho (2010) constituíram:

uma importante etapa na definição dos rumos do capitalismo industrial no país, no lançamento das bases de um novo modelo; pressupostos necessários à que esse modelo viesse a se desenvolver plenamente na década de 1950. Marcado por um intenso processo de modernização e por reformas políticas bastante significativas, operou-se no país, naqueles anos, a transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade de base urbano-industrial; processo de transição esse que definia a passagem de uma ordem social essencialmente rural para uma ordem urbana, na qual o setor industrial passaria a ser o elemento dinâmico da economia” (p. 63-64).

Com o fim do Estado Novo, acompanhamos o movimento da sociedade brasileira em busca de caminhos que a recolocassem dentro de padrões tidos como de "normalidade democrática". A elaboração de uma nova Carta Magna, em 1946, que viesse a substituir aquela de 1937, canalizou as atenções dos diversos segmentos sociais em geral e dos políticos em particular, com vistas a dar a ela contornos liberais-democráticos que a distinguissem marcadamente dos traços autoritários de sua antecessora. No campo educacional, deflagrou-se, em meados de 1948, um debate - a partir da formação, por parte do então ministro da Educação, Clemente Mariani, de uma comissão de educadores - em torno de questões circunscritas à intenção de se elaborar um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

O que se deu, portanto, a partir daquela data, até a promulgação, treze anos depois, da lei n. 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - foi o debate em torno de questões atinentes à Educação Nacional centrado, num primeiro instante, na questão da organização dos sistemas de ensino, na qual despontavam duas posições divergentes: a primeira delas defendendo uma concepção centralizadora, aparentemente pautada ainda nos princípios presentes na Constituição de 1937, e a segunda, apoiada na Carta de 1946, deixando antever uma concepção federativo-descentralizadora do sistema de ensino (CASTELLANI FILHO, 2010).

Segundo Otaíza Romanelli citada por Castellani Filho (2010):

[...] a lei que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação, criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento (p. 80).

Dentro desse prisma que se deve, então, perceber o caráter de continuidade contido nos documentos legais que vieram a seguir à Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nota-se que, embora traga ela, em seu bojo, a intenção de tratar da Educação Nacional, limitou-se, porém, tão somente, à organização escolar, prendendo-se, em relação a ela, a apenas regular o funcionamento e controle do que já estava implantado. (SAVIANI, 1982).

Em relação à Educação Física, na década de 1960 abre-se um grande debate em torno da revisão de paradigmas na área, tendo como principal reivindicação o processo de desmilitarização da Educação Física Escolar. Tendo como inspiração os conceitos da Escola Nova, questiona-se a homogeneização dos Métodos Ginásticos, que não atendiam a todas as fases do desenvolvimento humano. O conceito biofisiológico necessitaria ser modificado para um emergente conceito bio-psico-social da Educação Física. O objetivo era promover uma formação integral, em suas dimensões físicas, psicológicas e sociais (PEREIRA, 2014).

Na esteira dessa revisão de paradigmas teórico-metodológicos da Educação Física, em que se busca destituir a antiga “ginástica” em prol de um método mais condizente com a realidade histórico-político vivida pelo país, surge com grande força o esporte e, mais uma vez, na ausência de proposições nacionais, recorremos ao Método Desportivo Generalizado da Escola Francesa de Educação Física, que visava:

proporcionar uma atividade física prazerosa e que englobe o indivíduo como um todo, numa ação psico-morfo-fisio-sociológica. Desejava-se, tendo em vista ‘a experiência, a psicologia da juventude e os conhecimentos filosóficos e científicos atuais’, substituir o exercício feito por obrigação pelo exercício executado por prazer ou por necessidade imperiosa”. (BRASIL citado por BETTI, 1992, p. 98).

A turbulência política do início da década de 1960, que culminou com o Golpe Militar em 1964 trouxe mudanças na legislação educacional: a inspiração liberalista, segundo Castellani Filho (2010) que caracterizava a Lei 4024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5540/68 e 5692/71:

Explicitava-se tal tendência tecnicista na incorporação, por parte dos responsáveis pela definição da política educacional, de um entendimento do sistema educacional associado, quase que mecanicamente, à qualificação profissional, pautado em parâmetros

fixados por uma formação técnico-profissionalizante respaldada na concepção analítica de Educação (p. 81).

As Leis 5540/68 e 5692/71 reforçaram o caráter instrumental da Educação Física, evidenciado ainda mais quando da publicação do Decreto 69450/71, que em seu artigo 1 refere-se a Educação Física como sendo atividade que

por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional (BRASIL, 1971).

O termo atividade empregado no texto legal tem sua definição expressa formalmente no Parecer n. 853 de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, CFE, e na Resolução n. 8 de dezembro do mesmo ano e daquele mesmo Conselho, ganhando a conotação de um “fazer prático não significativo de uma reflexão teórica” (CASTELLANI FILHO, 2010).

Nos anos que se seguem o Método Desportivo Generalizado vai ganhando força e o esporte passa a substituir a ginástica nas aulas de Educação Física, contribuindo para o enriquecimento cultural esportivo sem, no entanto, contextualizar esse conhecimento com a dura realidade política enfrentada naquele momento pelo país (PEREIRA, 2014).

A frase mais conhecida dessa época é "Esporte é saúde". De acordo com Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física Escolar e se estabelece uma nova relação, passando o profissional de Educação Física de professor-instrutor (dos métodos ginásticos) para professor-treinador. É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios se tornam mais presentes no contexto das aulas. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

A partir da década de 1980, “em consonância com as mudanças sociais e discussões dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional daquele período” (ZANOTTO; COSTA, 2021, p. 4), há inúmeros debates, movimentos e propostas de novos referenciais que permitiriam à Educação Física Escolar assumir um novo posicionamento, na medida em que se aproxima das Ciências

Humanas, superando as visões vigentes da prática pela prática (atividade), do treinamento, da performance e da formação de atletas como finalidade única.

A Educação Física passa a questionar as bases que orientaram seu fazer nas escolas (BRACHT, 1999). É o momento em que os conflitos emergem na área pois se evidencia que as ideias sob os pressupostos médico e militar e, posteriormente, esportivo, não eram coerentes com os objetivos sociais que passaram a ser discutidos e almejados. Surgem novos movimentos na Educação Física Escolar, tendo em comum a tentativa de romper com as vertentes tecnicista, esportivista e biologicista, as chamadas Abordagens em Educação Física Escolar.

Darido (2003), em seu livro “Educação Física na escola – questões e reflexões” elenca, ao menos, dez principais abordagens que ampliaram a discussão sobre o lugar da Educação Física Escolar nas décadas de 1980 e 1990: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e por fim, a Abordagem relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Governo Federal em 1998.

É um momento histórico importante para o país pois as propostas de mudança não foram apenas da Educação Física Escolar. As pressões pela reabertura política no país ecoaram na educação como um todo, que passa a ser alvo de críticas, com cobranças por uma educação pública para todos os brasileiros, algo que até então não se expressava e nem tão pouco se concretizava legalmente. O entendimento de educação na Constituição Federal Brasileira de 1988 e posteriormente, a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, refletem essa luta.

A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) representou uma ruptura com diretrizes educacionais até então postas pelo Governo Militar, reafirmando a ideia de educação pública para todos, o aumento do número de anos obrigatórios de escolaridade e a inclusão da educação infantil enquanto etapa primeira da educação básica. A Educação Física passa a ser entendida pelo documento como área do conhecimento e componente curricular obrigatório da educação básica nacional.

O processo histórico recente, entre a publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988 / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a implementação da BNCC, em 2017, será o tema discutido no próximo capítulo, no que se relaciona à Educação Infantil e à atuação do profissional da Educação Física nessa etapa.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA INSERIDA NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUALIDADE

O objetivo desse capítulo é compreender como a partir da publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 chega-se ao documento que implementa uma base nacional comum curricular em nosso país, datado de 2017. Entraremos com mais profundidade na discussão sobre a implementação da BNCC para a etapa da Educação Infantil, contextualizando seu processo histórico. Por fim, debateremos sobre a atuação do professor da Educação Infantil (com formação em Educação Física) nessa etapa da educação básica.

2.1 – IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de adentrarmos à discussão sobre a BNCC para a Educação Infantil, nos ateremos sobre a contextualização do processo histórico do documento como um todo, das discussões iniciadas a partir da década de 1980 até o chamamento por parte do MEC, em 2014, da comunidade escolar, docentes, pais e universidades a construir coletivamente um documento que orientasse as elaborações curriculares das escolas. Desse chamamento, as três versões preliminares, o Golpe parlamentar-midiático que retirou do poder uma Presidente eleita e finalmente, a homologação, em dezembro de 2017, do documento normativo para adequação ou construção das propostas curriculares da educação nacional.

2.1.1 - Contextualização do processo histórico de implementação da BNCC

Segundo Portelinha et al. (2017), as discussões sobre uma base nacional comum para a educação não são recentes, remontam à década de 1980, quando os educadores brasileiros retomaram o debate sobre a qualidade da educação pública e sinalizaram a necessidade de se instituir um sistema nacional de educação capaz de proporcionar acesso e permanência das crianças e dos jovens na Educação Básica e no Ensino Superior. Para tanto, seria necessário garantir um conjunto de medidas que, a médio e longo prazo, fossem consolidadas.

Tais debates, que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram decisivos para garantir, de certo modo, o direito à educação para todos e o compromisso do Estado em ofertá-la. Dessa forma, como já dissemos, a Constituição

passou a considerar a Educação Infantil como direito da família e dever do Estado e estabeleceu, em seu artigo 214, a necessidade de instituir um Plano Nacional de Educação, de duração decenal, cujo propósito seria articular, de maneira colaborativa entre os entes federados, o sistema nacional de educação (PORTELINHA et al., 2017).

Nesse caminho, oito anos após a promulgação da Constituição, publica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, pela primeira vez na história brasileira, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e direito da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece também, no caput de seu artigo 26, a necessidade dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio terem uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada (BRASIL, 1996).

Em um primeiro passo nesse sentido, retomando do capítulo anterior, o MEC lança em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como uma sugestão para a elaboração das propostas curriculares em escolas e Centros de Educação Infantil e em 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Especificamente em relação à Educação Infantil, em 1999 publica-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que uma década mais tarde seriam revistas.

Após esse período de regulamentações curriculares pela instituição de diretrizes curriculares nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, o MEC chama, por meio da Secretaria da Educação Básica, em 2014, a comunidade escolar, docentes, pais e universidades a construir coletivamente um documento que orientasse as elaborações curriculares das escolas.

Como forma de operacionalizar a participação o MEC disponibiliza, em junho de 2015, um sítio eletrônico (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), com as informações básicas sobre a construção do texto preliminar. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica apresenta a primeira versão da BNCC para análise e contribuições da sociedade, de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. A plataforma *online* recebeu contribuições, na primeira fase, entre setembro e dezembro de 2015, com a sinalização que continuaria recebendo contribuições até o mês de março de 2016, de acordo com informações do Ofício Circular nº

1/2016/DICEI/SEB/SEB-MEC, de 04 de fevereiro de 2016 (PORTELINHA ET AL., 2017).

Após a coleta e sistematização das contribuições, foi publicada, em abril de 2016, a segunda versão, a qual foi analisada em seminários estaduais coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Importantíssimo ressaltar que no decorrer desse processo (sistematização das contribuições) tivemos o impeachment da Presidenta Dilma Rouseff, fato que muda o curso da formulação da BNCC e uma terceira versão é elaborada por uma nova comissão de especialistas vinculada ao novo grupo político que assume o país, sendo entregue no dia 06 de abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação, que promove, entre julho a setembro, cinco audiências públicas com caráter exclusivamente consultivo, uma em cada região do país.

Essa versão do documento é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com algumas modificações, no dia 15 de dezembro e homologado pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017, trazendo alterações em seu texto final que desfiguraram parte do que havia sido construído até a segunda versão.

Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019) a terceira versão da BNCC que era, inicialmente, para incorporar as críticas que recebeu em suas versões anteriores, apresentadas nos inúmeros seminários realizados pelo MEC e pelas Universidades brasileiras em todos os Estados da Federação, tornou-se fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério, em diálogo com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-governamentais (Todos pela Educação) e parte da classe política, em especial deputados e senadores que tinham posições contrárias aos avanços alcançados entre os anos de 2003 a 2016, principalmente os relacionados a temas como diversidade de gênero e ensino religioso.

Estamos cientes de que é falsa a premissa de que por haver várias versões há uma continuidade entre elas e sendo assim a BNCC tornou-se fruto de um processo democrático, como consta em sua versão final (BRASIL, 2017b, p. 05). Como nos coloca Rosa (2019) sabemos “que não estamos diante de um documento curricular construído de forma contínua e democrática [...] as discontinuidades aparecem com maior frequência, sendo estratégicas e intencionais” (p.132).

Cientes também estamos, como nos coloca Martins (2018)

que a BNCC foi, e ainda é, alvo de muitas críticas da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais ligados à luta pela qualidade da educação brasileira. Não estamos descolados dessa perspectiva, mas compreendemos ser possível e necessário dialogar sobre os pressupostos contidos nela, justamente para produzirmos reflexões mais aprofundadas e consistentes sobre esse documento. Cabe ressaltar que, mesmo objeto de críticas, é inegável que a BNCC se constitui como a referência atual e oficial a ser levada em consideração para se pensarem as políticas e práticas educativas realizadas nos âmbitos dos sistemas de ensino (p. 48).

Optamos por seguir o caminho conforme Barbosa e Campos (2015), acreditando que discutir a BNCC para a Educação Infantil é uma possibilidade de ampliar as reflexões junto às diferentes instituições de ensino que atendem a essa faixa etária. Assim, se por um lado a BNCC pode ser instrumentalizada por grupos corporativos, por outro também pode, ao ser discutida e refletida, apropriada como referência orientadora na revisão e elaboração dos currículos das Redes Federal, Estaduais, Municipais e privadas.

2.1.2 A BNCC para a Educação Infantil

Uma vez publicada, a BNCC torna-se o documento 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” (BRASIL, 2017b, p. 7), apresentando competências específicas para cada área e componente curricular do Ensino Fundamental e Médio e, direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que devem ter como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira e precisam assegurar

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017b, p. 35).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos no documento devem se concretizar através de uma prática pedagógica organizada via arranjo curricular por campos de experiências, nos quais estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais campos de experiências, com seus respectivos objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento, estão organizados em três grupos por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Desta forma, considerando que na Educação Infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização na BNCC apresenta cinco campos de experiências, intitulados de: O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos devem se constituir segundo o documento, como já dissemos, num arranjo curricular capaz de acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Ainda segundo o documento, a

definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017b, p.38).

Assim, também como já dissemos, ao apresentar e divulgar um arranjo curricular por campos de experiência a BNCC traz para a Educação Infantil e seus professores a necessidade de reflexão e produção de modos de se aproximar das experiências de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas para, a partir delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado e repletas de significados, tanto para as crianças quanto para os próprios professores. (SANTOS, 2018)

Nossas perguntas de pesquisa “Qual a percepção dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) sobre a BNCC para essa etapa da Educação Básica? O que esses professores compreendem da nova proposição trazida pela BNCC: o arranjo curricular por campos de experiências? É possível a atuação de professores com licenciatura específica (no nosso caso, em Educação Física) dentro dessa proposta trazida pela BNCC para a Educação Infantil: o arranjo curricular por campos de experiências?”, emanam desse contexto.

Antes de avançarmos na reflexão sobre estas perguntas, faz-se necessário o seguinte questionamento: como inferir o sentido dado pela BNCC quando afirma que os

campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças?

Uma vez que o documento oficial não explora essa questão, entendemos que devemos recorrer ao processo histórico de construção da BNCC para a Educação Infantil na ajuda às possíveis respostas. Como já dissemos, sabemos que não estamos diante de um documento curricular construído de forma contínua e democrática, apresentando descontinuidades estratégicas e intencionais, principalmente após o Golpe midiático-parlamentar que resultou no *impeachment* da Presidente Dilma Roussef (GIURIATTI, 2018; MARTINS, 2018; PESSOA, 2018; ROSA, 2019).

Assim, trataremos inicialmente de tentar compreender como o texto da BNCC para a Educação Infantil organizado na proposta de campos de experiências se concretiza em sua versão final.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em um portal para consulta pública em 16 de setembro de 2015. Neste portal, foram estabelecidos canais de comunicação e participação da sociedade, permitindo, assim, que especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica realizassem sugestões. Após a coleta e sistematização das contribuições, foi publicada, em abril de 2016, a segunda versão, a qual foi analisada em seminários estaduais coordenados pelo CONSED e UNDIME. A terceira versão, definida após o *impeachment* da Presidente Dilma Roussef, foi elaborada por uma nova comissão de especialistas vinculada ao novo grupo político, sendo entregue no dia 06 de abril de 2017 ao CNE, que promoveu cinco audiências públicas entre julho e setembro, uma em cada região do país, com caráter exclusivamente consultivo. O documento foi aprovado pelo CNE, com algumas modificações, no dia 15 de dezembro, sendo esta última versão homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro de 2017 (DIAS; OLIVEIRA; SOARES, 2021).

Em relação à Educação Infantil, o texto foi formulado de modo propositivo na primeira e segunda versão do documento por quatro especialistas (professores e pesquisadores) nomeados pelo MEC (Em 14 de julho de 2015, no Diário Oficial da União – Seção 2, a Secretaria de Educação Básica publica a Portaria nº 19, de 10 de julho de 2015, onde designa os membros da Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil): Maria Carmen Silveira Barbosa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), Paulo Sérgio Fochi (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS), Silvia Helena Vieira Cruz

(Universidade Federal do Ceará - UFC) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo - USP), coordenados por Rita de Cássia de Freitas Coelho, Coordenadora-Geral de Educação Infantil – representante do MEC para assuntos relacionados à Educação Infantil na BNCC.

Essa equipe, buscando atender à especificidade da ação pedagógica na Educação Infantil, organiza o documento de forma distinta das demais etapas da educação básica, tendo como fundamento para sua elaboração as DCNEI. Definem seis direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, que seriam operacionalizados por meio do arranjo curricular “campos de experiências”, nomeados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo Giuriatti (2018):

os quatro pesquisadores da infância, envolvidos com a defesa dos direitos das crianças tinham conhecimento de que as Diretrizes ainda não estavam sendo efetivadas, em sua totalidade, no contexto da prática. Diante da necessidade e exigência legal de formulação de um currículo comum para a Educação Infantil, entenderam que seria uma estratégia política a operacionalização das definições (criança, Educação Infantil, cuidar e educar) e princípios (éticos, estéticos e políticos) assegurados nas DCNEIs por meio da Base. Perceberam ainda, a oportunidade de avançar em relação à definição do arranjo curricular para esta etapa da educação, por isso a escolha da organização em campos de experiências (p. 52).

Esse documento, a 1ª versão da BNCC (Brasil, 2015), foi disponibilizado à sociedade civil via implementação pelo governo federal de um *site* para esse fim (portal da base), no qual, segundo Dias, Oliveira e Soares (2021) foram recebidas 376.391 (trezentos e setenta e seis mil e trezentos e noventa e uma) contribuições e, ainda, foram solicitados 8 (oito) pareceres de leitores críticos, 4 (quatro) de pesquisadores individuais e 4 (quatro) de instituições. Estas contribuições e pareceres foram sistematizados pela Universidade de Brasília (UnB), com o apoio da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC –RJ).

Dessa forma, ainda segundo Dias, Oliveira e Soares (2021) a segunda versão tem uma ampliação significativa no seu conteúdo, contemplando outros princípios e concepções considerados basilares na área, referendados nos documentos legais, sobretudo nas DCNEI, a saber: criança sujeito histórico e de direitos, indissociabilidade

do cuidar e do educar, interações e brincadeira como norteadoras da ação pedagógica, importância de cultivar uma visão plural e o respeito às diferenças, criança como centro do planejamento curricular. Em relação aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, houve pequenas mudanças no texto escrito e a substituição do termo comunicar por expressar. Já os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram subdivididos da seguinte forma: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses).

Rosa (2019) expõe que entre junho e setembro de 2016, a proposta da 2ª versão da BNCC (Brasil, 2016b) foi debatida por professores e gestores em seminários estaduais. Foram 27 encontros e mais de 9.000 participantes. Após debate, o CONSED e UNDIME entregaram ao MEC o Relatório de Contribuições com base em análise realizada por pesquisadores da UnB para a elaboração da terceira versão.

Nesse momento, porém, o Brasil viveu um fato político que mudou a direção das políticas públicas educacionais. Após disputa pelo poder de governar o país, num jogo político orquestrado por movimentos empresariais, alguns partidos políticos e parte da mídia, um Golpe midiático-parlamentar tira do poder a Presidente Dilma Rousseff, assumindo Michel Temer, até então Vice-Presidente da República. Evidentemente, o MEC passa por mudanças: o Ministro da Educação passa a ser Mendonça Filho; como Secretária Executiva, assume Maria Helena Guimarães de Castro e como Secretário de Educação Básica, Rossieli Soares da Silva.

Uma das primeiras ações da nova gestão do MEC é a instituição de um Comitê Gestor da BNCC e reforma do Ensino Médio, que veio por meio da Portaria do MEC N° 790, de 27 de julho de 2016, que dizia em seu Art. 1º: “Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio” (BRASIL, 2016b, p. 16). Segundo Rosa (2019) com a introdução desse Comitê, “o MEC abandona a Comissão de Especialistas para a elaboração da BNCC, passando a dar plenos poderes ao Comitê Gestor” (p. 42).

O Comitê Gestor passou a ser presidido pela Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, conforme determinou a referida Portaria do MEC n. 790. Esse comitê passou a comandar a elaboração da BNCC e escolheu especialistas do Brasil e de outros países para analisar a segunda versão da base. Em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), que seguiu para apreciação do Conselho Nacional de Educação. O Ensino Médio, alvo da reforma, sai do texto do

documento nessa versão e surgem as dez competências gerais como fundamentos pedagógicos da BNCC. Todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento passam a estar a serviço das competências, ou seja, a terceira versão da BNCC apresenta-se com a estrutura geral preservada, mas o conteúdo alterado.

Ignorando discussões contrárias à terceira versão da BNCC, o MEC segue na trajetória de confecção e implementação da BNCC e assim, entre junho e setembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação realiza 5 audiências públicas, uma em cada região do país, com o suposto objetivo de ouvir a sociedade sobre o texto da terceira versão.

No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em Sessão do Conselho Pleno (comissão que abrange as Câmeras de Educação Básica e Superior) e aprovados com 20 votos a favor e três contrários (as conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar votaram contra a aprovação da BNCC³).

Com o resultado, seguiu para a homologação no MEC, o que aconteceu no dia 20 de dezembro pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho e, finalmente, no dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução do CNE - Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC.

Giuriatti (2018) explicita uma síntese das (des)continuidades existentes entre os textos das versões que pautaram o processo de elaboração do documento BNCC para a Educação Infantil, apresentada na página seguinte:

³ (Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/21/bncc-voto-em-separado-e-documento-historico/>. Acesso em: 20 jan. 2018).

Quadro 2. Síntese das des(continuidades) entre as versões da BNCC – Educação Infantil

Versão / ano	Nº total de páginas do texto	Títulos da sessão da EI	Subtítulos	Páginas destinadas especificamente para a EI			Situação do texto
				Início	Fim	Total	
1ª / 2015	304	A Educação infantil na Base Nacional Comum Curricular	Campos de Experiências e objetivos de aprendizagem na Educação Infantil	18	27	10	Consulta Pública
2ª / abr. 2016	652	A etapa da Educação Infantil	Introdução	53	84	31	Proposta Preliminar / Segunda versão revista
			A relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil				
			Currículo na Educação Infantil				
			Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento				
			Campos de Experiências				
			Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				
			Campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem				
			Sobre a linguagem escrita na Educação Infantil				
3ª / abr. 2017	396	A etapa da Educação Infantil	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	31	51	20	Supressão do EM, ficando apenas as etapas da EI e EF. Versão proposta pelo Movimento Todos pela Base
			A Educação Infantil no contexto da Educação Básica				
			Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil				
			Os campos de experiências				
			Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento				
			A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental				
4ª / dez. 2017	472	A etapa da Educação Infantil	Permanecem os mesmos itens apresentados na 3ª versão.	33	53	20	Versão homologada / final

Fonte: Giuriatti (2018, p.53).

Essa contextualização histórica nos mostra que, apesar das discontinuidades em seu caminho de formulação, a BNCC para a Educação Infantil conseguiu manter alguns de seus pressupostos desde a primeira versão, entre eles, talvez o que consideremos o mais importante, sua relação com as DCNEI, principalmente relacionados à ideia de currículo concebido como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12) e a criança como

centro do planejamento curricular [...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (OLIVEIRA, 2010, p. 05).

Essa relação entre as DCNEI e a BNCC mantém o desafio colocado desde 1996, quando da inclusão da educação infantil enquanto etapa primeira da educação básica nacional e novamente expresso em 2009 quando da publicação das referidas Diretrizes: como alterar a lógica da prática pedagógica na Educação Infantil superando o modelo escolarizante uma vez que, segundo Barbosa e Campos (2015), as pesquisas continuam a indicar que as práticas cotidianas ainda são sistematizadas muito mais numa concepção próxima do ensino escolarizante do que na lógica indicada nas DCNEI. Por essa razão entendemos que a reflexão e o debate sobre a BNCC para a Educação Infantil se oferecem como um caminho para essa superação.

Na próxima seção apresentaremos a estrutura do documento para a etapa da Educação Infantil para, a seguir, discutir a Educação Física enquanto área de conhecimento inserida nessa etapa.

2.1.3 Estrutura da BNCC para a etapa da Educação Infantil

Mantendo os ideais contidos nas DCNEI e boa parte das construções advindas da primeira e segunda versão, a BNCC para a Educação Infantil apresenta-se, em seu documento homologado, como proposta de superação de um modelo escolarizante nos moldes das etapas seguintes da educação básica, estruturadas por componentes curriculares.

Inicialmente, o documento reforça a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, concepção essa

que vem se consolidando na Educação Infantil nas últimas décadas. (OLIVEIRA, 2005; SOMMERHALDER, 2010)

Apresentando a criança como um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria dos mesmos sistematizando-os por meio da ação e das interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017b, p. 36), determina que as aprendizagens e o desenvolvimento devem ter como “eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2017b, p. 35), assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, apresentando uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

São campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gesto e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017b).

O documento alerta também que as aprendizagens não devem resultar de um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, pelo contrário, estão atreladas a necessidade, por parte dos educadores, de imprimir intencionalidade às suas práticas educativas, sendo de sua responsabilidade “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017b, p.37).

Ao reconhecer as especificidades das diferentes idades que constituem a etapa da Educação Infantil, o documento organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos por faixa etária, a saber: bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), que compõem a modalidade creche e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), que compõe a modalidade pré-escola.

Para a BNCC essa organização corresponde às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento, mas “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser considerados na prática pedagógica” (Brasil, 2017b, p. 42).

Nos quadros a seguir, apresentamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada um dos agrupamentos de idade propostos pela BNCC:

QUADRO 3. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA O GRUPO BEBÊS (0 ANO A 1 ANO E 6 MESES)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO								
O EU, O OUTRO E O NÓS	Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.			
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.				
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.						
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor.	Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores).			

FONTE: ORGANIZADO PELO AUTOR A PARTIR DA BNCC (BRASIL, 2017b)

QUADRO 4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA O GRUPO CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO								
O EU, O OUTRO E O NÓS	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.		
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.				
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.						
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura.	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais.	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza.	

FONTE: ORGANIZADO PELO AUTOR A PARTIR DA BNCC (BRASIL, 2017b)

QUADRO 5. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA O GRUPO CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO								
O EU, O OUTRO E O NÓS	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.		
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.				
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.						
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	Recontar histórias ouvidas para produção de relato escrito, tendo o professor como escriba.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea).	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	

FONTE: ORGANIZADO PELO AUTOR A PARTIR DA BNCC (BRASIL, 2017b)

No capítulo seguinte, aprofundaremos nossas reflexões sobre o arranjo curricular por campos de experiências proposto pela BNCC, a ideia de experiência a partir de Dewey e os princípios de continuidade, interação, significatividade e ludicidade, cuja compreensão entendemos ser fundamental na elaboração e organização de uma prática pedagógica na Educação Infantil que se aproxime do efetivo trabalho no arranjo curricular proposto pelo documento. Antes, porém, aprofundaremos o debate sobre a Educação Física inserida na Educação Infantil.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS DE HOJE

Partimos do fato de que a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinou a Educação Física como área do conhecimento e componente curricular obrigatório da educação básica nacional.

Nosso objetivo, com o resgate histórico apresentado foi o de demonstrar que a atuação do profissional formado em Educação Física na Educação Infantil praticamente nunca pautou as discussões da área, ocupando apenas mais recentemente (década de 1980) um espaço de reflexões. Aliás, como demonstrando também no resgate histórico apresentado, quando se trata do atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em instituições escolares, questões pedagógicas sempre estiveram à margem dos debates.

Evidentemente isso trouxe (e traz) dificuldades para a implementação de um trabalho sistematizado pedagogicamente na incipiente etapa da Educação Infantil.

Primeiras interpretações sobre o papel da Educação Infantil enquanto etapa inicial da educação básica foram no sentido de preparação para o ensino fundamental, principalmente em questões relacionadas aos processos de alfabetização. A Educação Física inserida nesse contexto contribuiria de forma meramente instrumental: desenvolver o aspecto psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora possibilitaria, supostamente, maiores sucessos na alfabetização. Das abordagens que nos referimos e apresentamos no capítulo anterior, a da psicomotricidade⁴ ganha força na Educação Infantil, com apoio inclusive do MEC

⁴ A Abordagem da Psicomotricidade surge a partir da década de 1970 e entende que o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores na busca de garantir a formação integral, extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica. O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi, sem dúvida, o francês Jean Le Bouch, através da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil e de seus seguidores, presentes em várias partes do

(BUSS-SIMÃO, 2005), como solução para o fracasso educacional, como se o treino de determinadas habilidades motoras, do esquema e percepção corporal, da lateralidade, do equilíbrio, entre outros, por si só fossem capazes de resolver os problemas da alfabetização. Tínhamos uma proposta de Educação Física que servia como recurso pedagógico para outras áreas do conhecimento e por isso, passou a ser criticada por pesquisadores e especialistas da área. Dizia Bracht (1999) à época:

essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola. (p. 79)

Paralelamente, também foram apropriados pela Educação Física e transformados em práticas pedagógicas na Educação Infantil a abordagem desenvolvimentista⁵ e ações que não fazem parte de nenhuma proposta de abordagem, que passaram a ser chamadas de recreação, que se apresentavam como atividades espontâneas experimentadas livremente pelas crianças com fim em si mesmas, muitas vezes propostas como “prêmio” pelo bom comportamento e desempenho nas atividades em sala ou como forma de extravasar as energias acumuladas durante o tempo em que permaneceram confinadas nos espaços fechados (IZA, 2003; IZA; MELLO, 2009).

Para além disso, os estudos que começaram a ser realizados no sentido de verificar como estava ocorrendo a integração da Educação Física na Educação Infantil passaram a constatar três grandes problemas: nas Redes de Ensino que optaram pela inclusão do especialista⁶, isto é, o professor com licenciatura em Educação Física,

mundo. Mesmo antes da tradução das suas primeiras obras para a Língua Portuguesa, alguns estudiosos tomaram contato com suas ideias em outros países da América Latina. Le Bouch e os seguidores dessa abordagem advogam por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade (DARIDO, 2003).

⁵ A Abordagem Desenvolvimentista é explicitada no Brasil principalmente através dos trabalhos do professor e pesquisador Go Tani. A obra mais representativa desta abordagem é “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista” (TANI et al., 1988). Os autores desta abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sendo assim, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras (DARIDO, 2003).

⁶ Cabe explicitar que, apesar da obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas da educação básica brasileira, não há obrigatoriedade legal da presença do profissional licenciado em Educação Física para atuação na Educação Infantil, ficando a cargo das Redes de Ensino a opção por ter ou não esse profissional especialista. Rodrigues (2015) aponta que muitas Redes fizeram a opção de maneira precursora, antes

observou-se dois problemas principais: o primeiro relacionado à fragilidades em relação ao trabalho coletivo entre os professores generalistas e os professores com formação em Educação Física (RECCO, 2014; LEMOS, 2019; SILVEIRA, 2019; LINO, 2020) e, como segundo problema, uma diminuição, por parte dos professores generalistas, na preocupação com as questões do movimento corporal e do brincar das crianças por entenderem que essas atividades seriam feitas nas aulas de Educação Física (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015; BONFIETTI et al., 2019). Por outro lado, como terceiro grande problema, nas Redes de Ensino que optaram por não incluir o profissional especialista em Educação Física, observou-se que o trabalho do professor generalista raramente considerava e aprofundava as temáticas relacionadas ao corpo, ao movimento e ao brincar, seja por não se sentirem preparados para tratar pedagogicamente da temática ou por não enxergarem a importância da mesma para a constituição do ser criança (OLIVEIRA, 2008; GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; ABREU, 2014; TAVEIRA, 2015; SANTOS, 2016; ALMEIDA, 2018; LONGO; XAVIER, 2018).

Debates sobre a inserção ou não do professor especialista em Educação Física para atuar na Educação Infantil ganham força após a publicação da LDB (Lei 9694/96) e pesquisadores de ambas as áreas passam a se posicionar sobre o assunto. Ayoub (2001) e Kishimoto (1999), duas pesquisadoras muito respeitadas na área de Educação Física e Educação Infantil, respectivamente, respondiam a uma das questões mais pertinentes à época: “a presença de professoras(es) “especialistas” para trabalhar com linguagens específicas na educação infantil conduz necessariamente à fragmentação de conhecimento e à hierarquização profissional?”:

Apesar dos sérios riscos existentes nessa direção, acredito que é possível imaginarmos creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em parceria na educação e cuidado das crianças. No entanto, devemos estar atentos às características das crianças pequenas, cujos vínculos afetivos com as(os) professoras(es) são de extrema importância e demandam tempo para serem construídos, especialmente com as crianças entre zero e três anos de idade. Nessa perspectiva, mudanças excessivas de

mesmo da promulgação da LDB, como é o caso de Florianópolis/SC e Vitória/ES, outras fizeram a opção pós publicação da LDB (Brasília/DF) e muitas, estão fazendo a inserção desse profissional nos últimos anos, caso do município em que propomos esse estudo, que inseriu o profissional licenciado em Educação Física para atuar na Educação Infantil a partir do ano de 2015. Como exemplo, de acordo com o mapeamento feito pela mesma autora, em 2013, dos 78 municípios do estado do ES, 48 inseriram o professor de Educação Física em suas instituições de educação infantil, ou seja, 62% dos municípios daquele estado já possuem o profissional de Educação Física em suas Redes de Ensino, atuando juntamente com o professor generalista. Não encontramos estudos que mapeassem os demais estados brasileiros e apontamos a necessidade de mais trabalhos abordando esse aspecto.

professoras(es) e/ou atividades durante a jornada diária podem, de fato, gerar fragmentações e causar desconforto, ansiedade e bloqueios que dificultam as relações educativas (AYOUB, 2001, p. 56).

Entretanto,

as múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações” (KISHIMOTO, 1999, p. 73).

Ayoub (2001) também se posicionou sobre o fato de, por existir um espaço específico para o trabalho corporal com as aulas de Educação Física, nos demais tempos da jornada cotidiana, acentuar-se trabalhos de outra natureza, na qual a dimensão expressiva por meio das práticas corporais passasse a ser deixada de lado pela professora generalista. Segundo a pesquisadora:

a linguagem corporal não é uma ‘propriedade’ da educação física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador (p. 57) ... assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os ‘donos’ da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento (p.58).

O fato é que esse debate, sobre a presença ou não do professor especialista (formado em Educação Física ou outras áreas do conhecimento) permeou e ainda permeia as discussões na Educação Infantil. Acreditamos que ainda há necessidade de mais trabalhos na área para aprofundamentos teóricos necessários a questão tão complexa e, quando da opção pela presença do professor especialista, debater quais seriam suas atribuições dentro dessa etapa da educação básica.

Esse trabalho pretende contribuir com esse debate ao defender a presença do professor especialista em Educação Física na Educação Infantil: entendemos que o país não conseguiu muitos avanços em relação a formação profissional para o exercício do magistério, tanto para especialistas como generalistas, de modo que a formação inicial não habilita o generalista para trabalhar com a Educação Física, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nem o especialista em Educação Física para trabalhar com a Educação Infantil. Nesse sentido a argumentação para defesa da

presença do especialista em Educação Física na Educação Infantil fica evidente: o generalista ajuda o especialista a compreender melhor a prática pedagógica na Educação Infantil e o especialista ajuda o generalista a compreender melhor como se dá o trabalho com as práticas corporais. Todos poderiam ter ganhos, principalmente as crianças que teriam maiores possibilidades de vivenciarem práticas pedagógicas relacionadas à linguagem⁷ e cultura corporal⁸, capazes de efetivamente promover aprendizagens e desenvolvimento.

Assim como Ayoub (2001; 2005), entendemos que ao reforçar a ideia da construção coletiva, aumentamos as possibilidades de fortalecimento das relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil e então, poderíamos pensar não mais em professores generalistas e especialistas, mas em professores da Educação Infantil que, juntos, com as suas diversas especificidades de formação e atuação, compartilharão seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos pedagógicos com as crianças. Por essa razão, nesse texto, passaremos a usar o termo professores da Educação Infantil, colocando entre parênteses a expressão “com formação em Educação Física” quando quisermos contextualizar alguma especificidade da área.

Nessa perspectiva, e considerando que muitas Redes já implementaram a atuação desse profissional em seus quadros docentes, acreditamos que um documento oficial de orientação curricular que pautasse as expectativas pedagógicas em torno da atuação dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) poderia facilitar delineamentos e encaminhamentos no diálogo entre essas Redes, suas escolas e professores.

⁷ Para AYOUB (2001) a educação física na educação infantil deve configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a).

⁸ Para o COLETIVO DE AUTORES (1992) a Educação Física é um componente curricular que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal, tematizando as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujo significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica. Para os autores, o estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

A BNCC, devido a sua lógica não disciplinar, não faz menções à Educação Física enquanto componente curricular da Educação Infantil, mas não vemos isso como um problema pois Ayoub (2001) já apontava a importância de entendermos a Educação Infantil a partir do entrelaçamento entre as diferentes áreas do conhecimento.

Nossa proposta neste estudo, ao considerar que a BNCC não pauta as especificidades da Educação Física na Educação Infantil, é buscar aproximações entre os pressupostos curriculares e os elementos em torno das expectativas em relação ao componente no Ensino Fundamental, como modo de contemplar as especificidades do seu trato pedagógico no âmbito da educação básica.

Essa análise talvez forneça caminhos sobre o como a Educação Física pode desenvolver seu papel nesta etapa específica, transformando-se pedagogicamente em virtude das demandas da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, qualificando práticas pedagógicas ligadas à linguagem e cultura corporal⁹. Para tal, mais uma vez vamos resgatar o processo histórico da construção da BNCC enquanto documento normativo, agora discutindo a Educação Física enquanto componente curricular.

Quando da composição das equipes para a organização de sua proposta base (1ª versão), a Educação Física contou com a participação de 12 professores¹⁰, sob assessoria do Prof. Dr. Alex Branco Fraga, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Segundo Neira e Souza Junior (2016), apesar do grupo de especialistas em Educação Física não ter adentrado ao âmbito da Educação Infantil, suas contribuições para a Educação Física Escolar como um todo foram importantes, principalmente no que se refere:

⁹ Utilizaremos nesse trabalho os termos linguagem corporal (Ayoub, 2001) e cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992) como complementares e definidores dos objetivos da Educação Física enquanto área de conhecimento e componente curricular obrigatório da educação básica. Especificamente para a etapa da Educação Infantil, os conhecimentos da linguagem e cultura corporal devem articular-se com os campos de experiências, propostos como norteadores de um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

¹⁰ Constituíram a equipe da Educação Física, coordenados pelo Prof. Dr. Alex Branco Fraga, seis professores da Educação Básica e seis professores universitários: ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): Vagno Ferreira de Sousa PA/Undime; Elias Carvalho Pereira Junior ES/Consed; Marcos Garcia Neira USP; Admir Soares de Almeida Junior PUC/MG; ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): Luciana Pegoraro Penteadó Gândara TO/Consed; Alaércio Guimarães MS/Undime; Suraya Cristina Darido UNESP; Santiago Pich UFSC; ENSINO MÉDIO: João Manoel de Faro Neto SE/Consed; Marcílio Souza Júnior UPE; Vitor Powaczruk RS/Consed; Fernando Jaime González UNIJUI (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

“a transformação da base teórica do componente (da psicobiologia para as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal). A influência dessa concepção nas propostas curriculares não pode ser desprezada [...] entender a Educação Física enquanto componente da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal. (p. 195-196).

Tal transformação, nas palavras de Neira e Souza Junior (2016), permitiram uma definição do componente curricular muito diferente em relação à normativas anteriores, como apresentado no capítulo dedicado à história da Educação Física Escolar. Diz a BNCC:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (2017b, p. 211).

A caracterização da Educação Física como elemento cultural que valoriza diferentes formas de expressão, construídas ao longo da história, demonstra relação com os preceitos expressos pela BNCC para a Educação Infantil, qual seja, a constituição de uma prática pedagógica que se pauta no trato com as diferentes linguagens e suas relações com a sociedade e a cultura.

Dessa forma, concordamos com Souza (2019) ao apontar que a linguagem e cultura corporal é

considerada como objeto de estudo e intervenção desta área de conhecimento, cujos determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos devem ser desvelados e socializados no contexto escolar em conjunto com suas dimensões teórico-práticas, técnicas, estéticas e artísticas. Nesta perspectiva, o professor de Educação Física possui um papel social, materializado pelo compromisso político e pedagógico de possibilitar às crianças inseridas nas instituições escolares o acesso aos conhecimentos sobre os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, a Dança, a Ginástica, as Lutas, o Esporte, as Práticas Corporais de Aventura, dentre outros elementos. A inserção deste professor na Educação Infantil não modifica este papel social, cabendo ao mesmo compreender as especificidades que permeiam estes espaços, bem como, as características biopsicossociais que marcam a infância, elaborando um trabalho educativo que se pautem pela práxis e pela intencionalidade pedagógica (p. 4).

E ainda nessa perspectiva, considerando os pressupostos constituintes da BNCC para a etapa da Educação Infantil, que abordamos nas seções anteriores desse capítulo quando da contextualização histórica e que aprofundaremos no capítulo seguinte no que se refere ao conceito de campos de experiências, a atuação do professor da Educação Infantil (com formação em Educação Física) não deve se restringir apenas ao campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, numa abordagem biologizante, técnica e/ou hierarquizante do movimento e sim, a partir das interações e brincadeira, perpassar por todos os campos, ampliando o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens da linguagem e cultura corporal.

Exemplificando nossa ideia, tratando-se do campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, por exemplo, a Educação Física pode planejar ações possibilitando às crianças conhecerem os diferentes modos de brincar, relacionando-os com os múltiplos contextos sociais representados pela diversidade cultural do nosso país e de outros povos do mundo. Propiciar o acesso a essas manifestações, expressas em jogos e brincadeiras, contribui para a noção de pertencimento a um determinado grupo social, a ampliação da percepção acerca de outras culturas, o senso de coletividade e a construção da própria identidade das crianças, como sujeitos inseridos em um determinado contexto social e histórico (MACEDO; NEIRA, 2017). Em relação ao campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, ao considerar como foco de suas ações as manifestações artísticas, a Educação Física encontra possibilidades de intervenções pedagógicas na relação arte-movimento. Nesse sentido, elementos culturais como a dança, a encenação, as mímicas, as artes circenses, a expressão corporal e a música podem ser tematizados, principalmente na perspectiva da valorização da sensibilidade, do belo, do desenvolvimento da criatividade e da autoria das crianças (SILVEIRA, 2022). Já no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, mesmo considerando que a base da comunicação em nossa sociedade está diretamente relacionada com uma cultura oral e escrita, no processo educativo das crianças, é preciso dar vazão para outros modos de se comunicar e nesse sentido a Educação Física deve compreender a necessidade da valorização da comunicação através dos movimentos, por meio da linguagem corporal, potencializando, assim, suas ações pedagógicas por meio da contação de histórias, da estruturação de propostas a partir de obras literárias e também

da proposição de histórias vivenciadas¹¹. Acerca do campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a Educação Física pode contribuir pedagogicamente através da tematização dos assuntos referentes ao corpo no espaço e no tempo. Questões referentes ao cansaço, ao gasto energético, à sudorese após a prática de atividades físicas e aspectos relacionados com as diferentes qualidades físicas são exemplos bastante apropriados dentro dessa perspectiva. A orientação sobre como executar corretamente gestos motores relacionados às práticas corporais (movimentos da natação ou um arremesso no basquete, por exemplo), as próprias questões inerentes aos conceitos de medidas, distâncias, alturas, tempo, números e contagem podem ser potencializadas nas ações pedagógicas, como, exemplificando, marcar a distância em um salto do atletismo.

Por fim, no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, as contribuições da Educação Física evidentemente encontram a centralidade de suas demandas pedagógicas. A valorização da linguagem e cultura corporal como modo de expressão e apreensão do mundo por parte das crianças é um pressuposto muito importante, considerando-se a predominância de tal linguagem entre os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas:

os conhecimentos inerentes a compreensão das possibilidades e limites do corpo, a consciência sobre a corporeidade e o cuidado de si também são elementos fundamentais em relação à conquista de autonomia e ao autoconhecimento por parte dos pequenos. Além disso, a ampliação do repertório de movimentos, a expressão por meio da gestualidade, a ludicidade que marca o brincar com o corpo em movimento e as interações entre sujeitos que se movimentam são ações pedagógicas que tendem a ser qualificadas a partir do olhar dos professores de Educação Física (SILVEIRA, 2022, p. 17).

A linguagem corporal enquanto objetivo da Educação Física na Educação Infantil como propõe Ayoub (2001), a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), as interações e brincadeira como eixos norteadores da prática pedagógica conforme expresso nas DNCEI (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017b) e os campos de experiências contidos na BNCC (BRASIL, 2017b) revelam um universo de possibilidades a ser

¹¹ Ota (2020) em sua Dissertação de Mestrado explora as experiências das histórias vivenciadas enquanto recurso interdisciplinar da Educação Física na Educação Infantil:

OTA, Giovana Sayuri Garbelini. **Histórias vivenciadas**: ações interdisciplinares da educação física na educação infantil. Campinas SP, 2020, 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

vivenciado, conhecido, desfrutado. É oportunidade para que a criança se descubra, descubra o outro, descubra o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens e a Educação Física na Educação Infantil, nesse sentido, pode configurar-se como um espaço privilegiado onde a criança pode brincar com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, entrando em contato com diferentes manifestações da cultura corporal.

Assim, enquanto área de conhecimento, a Educação Física dialoga com a proposta de Educação Infantil expressa na BNCC, “[...] dada a centralidade do corpo/movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica” (MELLO et al., 2016, p. 131).

Cientes estamos que muitos professores com formação em Educação Física ainda encontram dificuldades de ordem pedagógica para atuar nesse nível de ensino¹² e, em razão disso, acabam recorrendo a pressupostos teórico-metodológicos que não estão totalmente alinhados as concepções atuais sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, como os das Abordagens Psicomotora e Desenvolvimentista, ou até mesmo da simples recreação, reproduzindo, assim, práticas e representações que não consideram as especificidades das crianças e das instituições dedicadas à sua educação nos dias de hoje (ANDRADE FILHO, 2011).

Nossa intenção é avançar nessa discussão. Esperamos, ao passo em que aprofundamos análises, interpretações e reflexões de alguns fatores que compõem este cenário, contribuir com a consolidação de um campo singular de debate e conhecimento, que possibilite novos e melhores caminhos para a atuação dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física). Assim, no próximo capítulo, objetiva-se aprofundar as reflexões sobre o termo campos de experiências, contribuindo para o avanço no entendimento do mesmo. Depois, ao discutirmos a percepção dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) sobre a BNCC para essa etapa, a compreensão dos termos que o documento traz consigo, em especial os relacionados aos campos de experiências, e a proposta dos quatro princípios organizadores da prática pedagógica na Educação Infantil, contribuir com a construção de conhecimentos que ofereçam suporte para formulação e reformulação de saberes, capazes de corroborar na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas da Educação Infantil.

¹² Como indicam os estudos de Pinto (2001), Sayão (2002), Magalhães; Kobal; Godoy (2007), Jesus (2014).

CAPÍTULO 3 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A intenção desse capítulo é avançar na discussão sobre o termo campos de experiências, trazendo o conceito de experiência, a partir de Dewey, e seus princípios de interação e continuidade, acrescidos dos de significatividade e ludicidade, que propomos agregar, como importantes na elaboração e organização de uma prática pedagógica na Educação Infantil nessa perspectiva.

Antes de aprofundarmos, vamos retomar a construção da BNCC para a Educação Infantil, especificamente no que se refere à questão dos campos de experiências: em sua primeira versão (2015), a BNCC para a Educação Infantil já foi ancorada em uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos pela equipe de especialistas que trabalhou na sua confecção. Utilizando-se das DCNEI como suporte legal, defendeu-se uma prática pedagógica onde as crianças pudessem:

imersão nas situações, pesquisar características, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, em um processo que é muito mais ligados às possibilidades abertas pelas interações infantis do que a um roteiro de ensino preparado apenas pelo/a professor/a. Daí que o currículo na Educação Infantil acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2015, p.19).

Foi nesse sentido que o documento propôs os campos de experiências, por entender que se constituíam como forma de organização curricular adequada ao momento de educação da criança de até seis anos, colocando no “centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as” (BRASIL, 2015, p.21).

Interessante pontuar que nessa versão da BNCC, pelo entendimento de que “as aprendizagens configuram uma proposta integradora” (BRASIL, 2015, p.22), os cinco campos de experiências apresentados (“O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens” e; “Espaços, tempos quantidades, relações e transformações”) não são divididos por faixa etária. Também importante frisar que essa primeira versão da BNCC traz a ideia de que os “campos de experiências são uma organização interdisciplinar por excelência” que “fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão

nas demais etapas da Educação Básica”, mas não devem ser interpretados “em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas” (BRASIL, 2015, p.21).

Na segunda versão (abril de 2016) o texto destinado a etapa da Educação Infantil é ampliado. Reafirma-se que os Campos de Experiências “constituem-se um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses” (BRASIL, 2016a, p.63) por colocar “no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças” (BRASIL, 2016a, p.63-4) e cita a Itália como um dos países que também tem o conceito de campos de experiências como organizador do currículo da Educação Infantil. Nessa versão, os objetivos de aprendizagem são divididos em 03 subgrupos etários: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses). Os campos de experiências propostos na primeira versão são mantidos, com apenas mudanças de nomenclatura no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que passa a ser chamado de “Escuta, fala, linguagem e pensamento” e no Campo de Experiências “Traços, sons, cores e imagens” que se transforma em “Traços, sons, formas e imagens”.

A terceira versão (abril de 2017) mantém os direitos de aprendizagem apresentados nas versões anteriores (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico e os campos de experiências como constituintes de “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017a, p.36). A subdivisão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento permanece inalterada como proposta na segunda versão e os cinco campos de experiências também são mantidos, porém com alteração de nomenclatura novamente: o campo “Escuta, fala, linguagem e pensamento” é proposto como “Oralidade e escrita” e o campo “traços, sons, formas e imagens” transforma-se em “Traços, sons, cores e formas”.

Na sua última versão, que consideramos ser a homologada pelo MEC em dezembro de 2017, o texto da terceira versão é mantido praticamente em sua totalidade, com alteração apenas na nomenclatura do campo de experiência “Oralidade e escrita”, que volta a se chamar “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

De certa forma então, podemos dizer que o arranjo curricular em campos de

experiências, proposto pela equipe de especialistas que organizaram a 1ª e 2ª versão da BNCC acabou se mantendo no documento até sua versão final homologada. A intenção, segundo Zilda de Moraes Ramos de Oliveira, uma das integrantes da equipe responsável pela formulação do documento, pela proposta de organização em campos de experiências era a de incluir os grandes temas trabalhados na etapa e garantir a especificidade ao trabalho pedagógico na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2017). Essa especificidade consiste em uma prática pedagógica proposta e organizada por meio de:

Experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017b, p. 37).

Conforme Barbosa e Richter (2015) a existência de um currículo pautado em campos de experiências pode marcar o início de um novo ciclo para a infância, na medida em que esta concepção tensiona e questiona práticas convencionais e tradicionais de pensar a educação formal de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e o professor da Educação Infantil (com formação em Educação Física), inserido nesse contexto, pode ampliar e qualificar a organização de uma prática pedagógica que articule os conhecimentos da linguagem e cultura corporal nesse arranjo curricular, como propõe a BNCC.

3.1 O arranjo curricular por campos de experiências na BNCC para a Educação Infantil

Segundo Oliveira et al. (2019) há um consenso na Educação Infantil da atualidade de que a prática pedagógica deve considerar os modos próprios de pensar, sentir e se expressar de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em seus diferentes momentos de vida. Este paradigma que coloca o processo educativo centrado nas crianças e mediado pelo professor orientou a elaboração da BNCC no que se refere à Educação Infantil e trouxe ao documento, ainda segundo Oliveira et al. (2019), duas elaborações inovadoras, que são: a definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das

crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se)¹³ e; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento compreendidos e desenvolvidos a partir da ideia de um arranjo curricular por campos de experiências.

Como vimos no resgate histórico sobre a construção da BNCC, o arranjo curricular em campos de experiências, proposto pela equipe de especialistas que organizaram a 1ª e 2ª versão do documento acabou se mantendo até sua versão final homologada. E é justamente na 2ª versão revista - proposta preliminar - do documento, publicada em abril de 2016, que temos a justificativa para o arranjo curricular em campos de experiências:

a ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países. Na Itália, a organização curricular por campos de experiências está prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991), posteriormente revisado na legislação de 2012. Nessa mesma direção, a BNCC estrutura-se a partir dos “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2016a, p. 63).

Assim, considerando, como expresso na 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016), que as ideias relativas à organização de uma prática pedagógica por campos de experiências tiveram influência italiana e buscarmos nos documentos oficiais desse país a maneira como é colocada a questão, veremos que o trabalho com os campos de experiências exige que os professores acolham, valorizem e ampliem “as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças” e criem “oportunidades de aprendizagem para incentivar a organização daquilo que as crianças vão descobrindo”. (MIUR citado por ZUCCOLI, 2015, p. 210).

Essa ideia, de campos de experiências como alternativa para a organização da prática pedagógica nas instituições que atendem crianças, está na legislação italiana desde 1991 (com as *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne*), e mantidas com as reformulações ocorridas em 2012 quando da publicação das *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Para os italianos, como afirma Fochi (2020), esse é um conceito em construção e portanto, caberia elencar algumas ideias estruturantes: a primeira destaca que os campos de experiências devem se relacionar diretamente com as experiências das crianças, que são as permitidoras de

¹³ Ao serem definidos por verbos, os direitos ressaltam a ação humana, a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem da atividade da criança na interação com outras crianças e adultos.

aprofundamentos e sistematizações das aprendizagens; nesse sentido, deve haver intencionalidade dos professores na criação de ambientes que permitam tais experiências e descobertas por parte das crianças; outra ideia estruturante do conceito de campos de experiências é o de reduzir a fragmentação (divisão do conhecimento por disciplinas) e o caráter episódico das atividades, evitando-se processos de artificialização da construção dos conhecimentos; como terceira ideia estruturante, a visão de que os campos de experiências não devem ser vistos isoladamente, mas em uma contínua interação circular entre eles, algo extremamente difícil para realidades, como a brasileira, onde escolas estão habituadas a separar o conhecimento por disciplinas, que muitas vezes, nem dialogam entre si e nem com a cultura (FOCHI, 2020).

Um ano após a homologação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o MEC disponibilizou um livro com o objetivo de discutir, expor, problematizar e sugerir maneiras de organizar a prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil considerando o conceito de campos de experiências (BRASIL, 2018). Dizem os autores que o arranjo curricular por campos de experiências:

defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio de organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam 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, p. 10).

Nessa perspectiva, o papel do professor passa a ser o de proporcionar elementos para a construção de relações significativas entre as e pelas crianças, evidenciando e possibilitando experiências do e no mundo (SANTIAGO; FARIA, 2016). Segundo esses mesmos autores, os professores tornam-se figuras fundamentais na construção

de espaços que permitam a criação de outros mundos, que tenham como base os despropósitos poéticos das crianças e que o imprevisto seja símbolo de fissuras férteis para a produção das culturas infantis [...] aos docentes cabe a função de organizar a criação de condições materiais e simbólicas para a construção das culturas infantis, alicerçando as relações, de modo que existam condições necessárias para que as crianças possam “experimentar” tempos e espaços (SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 93)

Dessa forma, torna-se fundamental compreender que a prática pedagógica organizada a partir da ideia de campos de experiências exige a sensibilidade da escuta por parte do professor e o entendimento de que planos são mutáveis

É impossível e indesejável estabelecer um roteiro de ações a serem meramente cumprido no trabalho em Educação Infantil. A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na Unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo (BRASIL, 2018, p. 4).

Outro aspecto importante é compreender que a possibilidade de produzir conhecimento com as crianças a partir de uma prática pedagógica organizada por campos de experiências é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora. Trata-se de “colocar-se perante o mundo, criar um evento, habitar as diferentes situações. Quem participa de um percurso educativo, de fato, coloca em jogo o próprio crescimento e o faz com base nas próprias expectativas e do próprio projeto” (RINALDI, 2014, p. 46).

Quando um grupo de crianças brinca no pátio de uma escola com pedaços de tecido, fitas ou bolas, corre ou descobre movimentos corporais, certamente o conhecimento de educação física, arte ou biologia que o professor possa ter poderá auxiliar a compreensão das ações das crianças. Ao observar, ele poderá propor novas possibilidades, como a organização de um espetáculo circense, uma apresentação ginástica ou inéditos movimentos com diferentes partes do corpo. Como nos aponta Barbosa e Ritcher:

os saberes e conhecimentos prévios do professor, sua formação científica, artística, tecnológica, ambiental, cultural lhe possibilita enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças no cotidiano da creche e da pré-escola. A questão fundamental da discussão curricular na educação infantil é que o conhecimento acadêmico, o único que consegue ser visibilizado em um currículo por área ou mesmo por campos de experiência, ganha grande relevância. Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre (2015, p. 194).

Em uma instituição de Educação Infantil organizada a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos parece ser um grande equívoco falar sobre arranjo curricular por campos de experiências pois “não é possível garantir a experiência com

uma rotina fragmentada e toda definida a priori pelos adultos” (ARIOSI, 2019, p. 246). Falamos em campos de experiências quando a escola se organiza a partir das crianças, afinal, são elas, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças. (BARBOSA; RITCHER, 2015).

O professor que adota sua prática pedagógica a partir do arranjo curricular por campos de experiências deve ter ciência de que o seu trabalho surge das problematizações das crianças ou de situações por ele problematizada. Quando,

conhecedor de seus educandos e da realidade da qual estão inseridos, não adota a postura passiva de só esperar que aconteça, mas faz surgir, faz acontecer, ou seja, procuram criar os motivos, as necessidades, os interesses [...] o importante [...] é a capacidade do professor de discernir aquilo que, de fato, mobiliza a curiosidade do grupo, no sentido de se organizar para essa busca do conhecimento, da busca da compreensão da realidade pelas crianças (GIROTTO, 2006, p. 37).

Zuccoli (2015), apoiando-se no documento italiano *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, de 2012, apresenta uma compreensão de campos de experiências enquanto “predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças” (p. 209).

Essas ações de descoberta são as experiências, que no sentido deweyano, assumido nesse trabalho e aprofundado adiante, envolve a capacidade de fazer refletir e, em seu estado máximo, se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre si, sobre o mundo e sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente, provocando transformações no ambiente e em si mesmo. Como coloca Fochi (2015):

em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesmo (p. 222).

Resgatando aquela ideia de Fochi (2020) de que os campos de experiências são um conceito em construção e, portanto, se permite elencar ideias estruturantes, apresentamos mais três ideias que entendemos ser necessárias à realidade brasileira.

A primeira seria a ideia de que a criança não é um vir-a-ser e que uma suposta preparação para o futuro não pode ser o objetivo principal das instituições que atendem à Educação Infantil, uma vez que, ainda nos ideais deweyanos, a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. (DEWEY, 1980)

A segunda é assumir que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas são possuidoras de muitas potencialidades, competências e co-construtoras dos conhecimentos e da identidade através das interações com os demais membros do espaço escolar (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016).

E a terceira ideia estruturante é tomar a criança como ponto de partida e assumir a compreensão de que para ela o conhecimento do mundo envolve afetos, prazeres, desprazeres, fantasias, movimentos, poesias, artes, linguagens, músicas, matemática e que todos esses conhecimentos estão interligados (FINCO, 2015).

Trabalhar com campos de experiências significa uma prática pedagógica baseada, evidentemente, na experiência, mas, não uma experiência qualquer, uma experiência educativa que necessita, para assim ser classificada, ter interação, continuidade, significatividade e ludicidade.

Assumir essas ideias estruturantes significa assumir que o trabalho pedagógico é construído com as crianças, a partir de suas curiosidades e interesses, pelas hipóteses levantadas por elas, pela valorização dos sentidos por elas produzidos. Significa também

procurar alternativas para superar práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço; ou ainda em atividades que se articulam tematicamente em torno das datas comemorativas; com listas de atividades planejadas para cada dia da semana, que procuram preencher o tempo do trabalho pedagógico com as crianças (FINCO, 2015, p.236).

Pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir dos campos de experiências resultará, nesse momento, sempre na mudança de postura em relação ao próprio processo educativo, buscando romper o modelo a partir do qual assumimos uma abordagem baseada no falar para uma onde possamos ouvir, onde a dúvida, a fascinação e a investigação são fatores mais que bem-vindos (FINCO, 2015).

Para avançarmos na discussão e termos elementos de análise, aprofundaremos o conceito de experiência, a partir de Dewey, e os princípios de interação, continuidade, significatividade e ludicidade. Entendemos que essa compreensão é fundamental na elaboração e organização da prática pedagógica na Educação Infantil se desejarmos, de fato, aproximarmos do efetivo trabalho por campos de experiências.

3.2 Dewey e sua importância para a educação

Explicitar o conceito de experiência em Dewey é um ponto de partida possível para aproximações em relação a uma prática pedagógica organizada por campos de experiências, expressos enquanto normativa legal de arranjo curricular para a Educação Infantil brasileira. Antes, porém, traremos um pouco sobre a vida e obra de John Dewey, no sentido de contextualizar suas ideias.

3.2.1 Um pouco da vida e obra de John Dewey

John Dewey (1859-1952) foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX¹⁴. Nascido em Burlington (Vermont), era filho de comerciantes e graduou-se em Filosofia na Universidade de Vermont, em 1879.

Após um breve período como professor na Pensilvânia e em Vermont, continuou seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade John Hopkins – primeira instituição nos Estados Unidos a organizar os estudos universitários com base no modelo alemão¹⁵, sofrendo forte influência do professor George Sylvester Morris, um idealista neo-hegeliano¹⁶. Ao obter o título de doutor, em 1884, com uma tese sobre a psicologia

¹⁴ Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 1-2, pp. 277-293, 1993 (85/86).

¹⁵ Três modelos de educação superior repercutiram globalmente, influenciando as iniciativas educacionais de diferentes países: o alemão, o francês e o norte-americano. O modelo alemão, o mais antigo do período contemporâneo, criado por Humboldt na primeira metade do século XIX, estabeleceu um sistema que combinava ensino e pesquisa. Quando as universidades de pesquisa norte-americanas foram criadas, em 1870, seus fundadores se inspiraram no modelo alemão. John Hopkins, Chicago, Clark seguiram esse modelo. Fonte: MORAES, R. C.; SILVA, M. P.; CASTRO, L. C. **Modelos internacionais de educação superior**: estados unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2018, 116 p.

¹⁶ Tem-se visto várias filosofias contemporâneas que se utilizam de (ou se inspiram em) conceitos, argumentos e teses da filosofia de Georg W. F. Hegel. Talvez, o caso mais famoso seja o de Karl Marx e dos marxianos. Fonte: TASSINARI, R. P. Ser (neo)hegeliano hoje: o espírito enciclopédico. IN: TASSINARI, R. P.; BAVARESCO, A.; MAGALHÃES, M. M. (orgs.) **Enciclopédia das ciências filosóficas**: 200 anos. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 237-257.

de Kant, Dewey acompanhou Morris à Universidade de Michigan, onde o sucedeu na direção do Departamento de Filosofia, em 1889, após seu precoce falecimento.

Enquanto vivia em Michigan, Dewey conheceu a futura esposa, Harriet Alice Chipman, uma de suas estudantes e que chegara à universidade depois de vários anos como professora. Ela influenciou, mais do que ninguém, a direção que os interesses do futuro marido tomariam no final da década de 1880. O próprio Dewey reconheceu que Alice deu sentido e conteúdo ao seu trabalho e exerceu importante influência na formação de suas ideias pedagógicas (WESTBROOK, 2014). Com Alice, Dewey viveria por mais de 40 anos (até 1927, data de sua morte) e teve cinco filhos.

Após o casamento, que aconteceu em 28/07/1886, Dewey começou a interessar-se ativamente pela educação e ensino público sendo membro fundador, inclusive, do Clube de Doutores de Michigan, que fomentou a cooperação entre docentes de ensino médio e de ensino superior nesse estado americano.

Quando o presidente da recém-fundada Universidade de Chicago, William Rainey Harper, o convida para a nova instituição, Dewey coloca como condição para sua nomeação a inclusão de um novo departamento de Pedagogia e a criação de uma “escola experimental”, para aplicar e pôr suas ideias à prova. Durante os dez anos que passou em Chicago (1894-1904), Dewey elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escola que requeria seus princípios.

Por divergências internas à academia, Dewey desliga-se do cargo na Universidade de Chicago e passa a ser professor da Universidade de Columbia, onde permaneceu como docente em uma carreira ativa até 1930, levando suas ideias para diferentes partes do mundo¹⁷. De 1930 a 1939 segue na Universidade de Columbia, agora como professor emérito, quando resolve aposentar-se definitivamente.

Mesmo aposentado, continua a escrever e publicar até 1949, sendo sua última obra original publicada “Conhecimento e transação”. Falece de pneumonia, em Nova York, em 2 de junho de 1952.

O compromisso de Dewey com a integração entre teoria e prática e com uma escola que efetivamente pudesse alicerçar os pilares democráticos foi evidente em sua carreira de reformador da educação. Como colocou Westbrook (2014):

Dewey estava convencido de que muitos problemas da prática educacional de sua época se deviam ao fato de estarem fundamentados

¹⁷ Há registros de palestras de Dewey no período pós 1ª Guerra Mundial em diferentes países ao redor do mundo, como Japão, China, Turquia, México, URSS e Escócia (WESTBROOK, 2014).

em uma epistemologia dualista errônea – que atacou em seus escritos da década de 1890 sobre Psicologia e Lógica –, pelo que se propôs a elaborar uma Pedagogia baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo. Por dedicar muito tempo a observar o crescimento de seus próprios filhos, Dewey estava convencido de que não havia nenhuma diferença na dinâmica da experiência de crianças e de adultos. Ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seu interesse (p. 15).

Para Dewey o pensamento constituía, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento era a acumulação da sabedoria que geraria a resolução desses problemas. Na escola tradicional isso era ignorado ao acreditar-se na ideia de que as crianças chegavam como lousa limpa na qual os professores poderiam escrever as lições sobre a civilização. Dewey, ao contrário, defendia a ideia de que a criança quando iniciava sua escolaridade, levava consigo quatro impulsos inatos: o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa; que se constituíam em recursos naturais, no capital para investir para o crescimento ativo da criança. Para Dewey a criança já era intensamente ativa e a incumbência da educação seria assumir as atividades e orientá-la em busca das aprendizagens (DEWEY, 2002).

Muito importante contextualizar o momento histórico no sentido de que à época, Dewey enfrentava duas vertentes opostas de concepção de educação nos EUA, que travavam embates acalorados nos anos finais do século XIX: os partidários de uma educação tradicional, centrada no programa, e outra, dos reformadores românticos que defendiam uma Pedagogia centrada na criança. Os tradicionalistas, encabeçados por William Torrey Harris, eram favoráveis a uma instrução disciplinada e gradual da sabedoria acumulada pela civilização e nessa linha, os componentes curriculares constituíam as metas e determinavam os métodos de ensino. Da criança se esperava simplesmente que recebesse e assimilasse os conteúdos de forma dócil e disciplinada. Já os partidários da educação centrada na criança, referenciados por Granville Stanley Hall afirmavam que o ensino dos componentes curriculares e seus conteúdos deveriam subordinar-se ao crescimento natural e desinibido da criança. Para eles, a expressão dos impulsos naturais da criança constituía o ponto de partida, o meio e o fim (WESTBROOK, 2014).

Para Dewey, esse debate era reflexo de outro pernicioso dualismo, ao qual se opôs. Segundo ele, podia-se resolver a controvérsia, se ambos os lados se desfizessem da ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência

infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. No que se refere à criança, há de se saber que sua experiência já contém em si os elementos – fatos e verdades – do mesmo tipo dos constitutivos dos estudos elaborados pelos adultos e o mais importante: sob que forma contém as atitudes, os incentivos e os interesses que contribuíram para desenvolver e organizar os programas logicamente ordenados. No que diz respeito aos estudos, trata-se de interpretá-los como o resultado orgânico das forças que intervêm na vida infantil e de descobrir os meios de brindar à experiência da criança uma maturidade mais rica (DEWEY, 2002).

É muito conhecida a crítica que Dewey fazia aos tradicionalistas por não relacionarem os conteúdos dos componentes curriculares com os interesses da criança. Em relação a outra vertente, as críticas se davam no sentido de que os partidários da educação centrada na criança não relacionavam os interesses e atividades das crianças com os conteúdos previstos nas grades curriculares. Importante ressaltar que alguns críticos da teoria pedagógica de Dewey confundiram a posição dele com as dos românticos, mas ele se diferenciava claramente deles. Dizia Dewey que o perigo do romantismo era considerar “os poderes e os interesses atuais das crianças como algo de importante em si” (DEWEY, 2002, p. 165). Uma educação eficaz, ao contrário, requer que o professor explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em todas os componentes curriculares, sejam eles científicos, históricos ou artísticos.

Os componentes curriculares de uma grade ou, no nosso caso em específico, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos nos campos de experiências para a Educação Infantil, ilustram a experiência acumulada pela humanidade e, por causa disso, aponta a experiência imatura da criança nessas atividades. Dizia Dewey:

os fatos e as verdades que entram na experiência presente da criança e aqueles contidos nos assuntos-matérias dos estudos, são os termos inicial e final de uma mesma realidade. Opor um ao outro é opor a infância à maturidade da mesma vida em crescimento; é colocar a tendência para o movimento e o resultado final do mesmo processo uma contra a outra; é defender que a natureza e o destino da criança estão em guerra (2002, p. 163).

A Pedagogia proposta por Dewey (2002) requer que os educadores realizem uma tarefa extremamente difícil, que é a de incorporar os temas de estudo na experiência. Tarefa difícil, admitia Dewey, mas possível: ver o mundo com os olhos de criança e com os de adulto,

passar com as crianças pelo espelho e ver, com as lentes da imaginação, todas as coisas, sem sair dos limites de sua experiência, mas, em caso de necessidade, tem de recuperar sua visão corrigida e proporcionar, com o ponto de vista realista do adulto, a orientação do saber e os instrumentos do método (MAYHEW; EDWARDS citados por WESTBROOK, 2014, p. 19).

A teoria educativa de Dewey está muito menos centrada no educando e mais no professor do que se pode pensar. Sua convicção de que a escola, tal como a concebe, proporcionará ao educando possibilidades de aprendizagens a partir de experiências significativas se baseia menos na confiança nas capacidades espontâneas e primitivas da criança e sim na aptidão dos professores para criar, durante as práticas pedagógicas, ambientes adequados para que essas experiências aconteçam. Acreditava Dewey que a medida em que a escola desempenhasse seu papel na formação das crianças de uma sociedade, poderia transformá-la fundamentalmente. A educação se constituía para esse autor, numa espécie de caldo de cultura capaz de influenciar eficazmente o curso de sua evolução enquanto civilização. Assim, suas convicções sobre as escolas e os professores que esboçou em seu credo pedagógico não apontavam tanto o que era, mas o que poderia ser: escolas enquanto agentes da reforma e, não, de reprodução social. (WESTBROOK, 2014)

Após a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), Dewey passa a ter uma visão menos ingênua da função da escola na reconstrução social e essa temática deixa de ser o ponto central de sua atividade teórica. Ele passa a reconhecer que a escola, ao estar inextricavelmente vinculada às estruturas de poder vigente, constituía um dos principais instrumentos de reprodução da sociedade de classes do capitalismo industrial e que, por isso, era mais difícil transformá-la em fator de propulsão da reforma democrática dados os interesses dos que pretendiam conservar a ordem existente. Os defeitos da escola refletem e mantêm os defeitos da sociedade em seu conjunto e eles não podem ser corrigidos sem a luta pela democracia de toda a sociedade. A escola participará da mudança social democrática somente “se ela se aliar a algum movimento das forças sociais existentes” (DEWEY citado por WESTBROOK, 2014, p. 31). Ao contrário do que antes Dewey considerava, a escola não poderia constituir um veículo que possa evadir-se da política.

Lamentavelmente, passados mais de um século, a maioria das escolas continuam longe de ser “um lugar supremamente interessante” e uma “perigosa vanguarda de uma civilização humanista” que Dewey gostaria que fosse (DEWEY citado por

WESTBROOK, 2014, p. 32). Entretanto, mesmo que não seja precisamente isso, a obra de Dewey continua sendo uma fonte inspiradora para continuarmos caminhando e lutando por uma escola que faça sentido aos nossos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nos deteremos a seguir, ao conceito de experiência proposto por Dewey e como esse conceito, interligando-se aos princípios de interação, continuidade, significatividade e ludicidade são necessários para a compreensão de uma prática pedagógica organizada por campos de experiências.

3.2.2 Conceito de experiência em Dewey

Para Dewey o universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e a variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável e o obrigam à perpétua transformação. Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que ele chama de experiência. Em um primeiro momento, um conceito longe de ser atributo puramente humano, alargando-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. No mundo físico, tais experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. Os corpos não fazem questão de conservar o seu caráter: o ferro não se esforça por continuar ferro: se entra em contato com a água, logo se transforma em bióxido de ferro. No plano da vida vegetal e animal, já há distintamente preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo conservar seu “organismo”. As experiências nesse nível são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação. (DEWEY, 1980)

Já no plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é

[...] uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. O que há de fundamental, nesse modo de ver a experiência, é a sua identificação com a natureza. Os pontos de vista do racionalismo ou do intelectualismo operavam sobre o velho dualismo de natureza e experiência, em que esta era um simples instrumento de análise daquela. Daí, experiência ser considerada “transitória”, “passageira”, “pessoal”,

contra a realidade permanente do mundo exterior. Entendendo, porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade. Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para o outro. Houve, por meio daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo. (DEWEY, 1980, p. 113-114)

Nesse sentido, a educação apresentar-se-ia como processo de reconstrução e reorganização das experiências, podendo ser direcionadas, produzidas e reconstruídas. Essa reconstrução, enquanto processo contínuo, consiste na possibilidade de melhorar a qualidade da experiência pela inteligência.

Caberia a educação então, trabalhar esse processo de direcionamento, produção e reconstrução das experiências, porém, não qualquer tipo de experiência, mas sim, as experiências educativas que Dewey (1980) vai definir como a “experiência inteligente, em que participa o pensamento através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (p. 116). Essa seria a experiência capaz de alargar conhecimentos e gerar significações mais profundas sobre a vida: uma experiência consciente, portanto, reflexiva, onde há atenção no antes, durante e depois de seu processo – a “experiência humana”, que fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais e, se dela privássemos a criança, voltaria ela a níveis que nenhuma vida selvagem nos pode fazer imaginar (DEWEY, 1980).

A experiência educativa é, pois, ou deveria ser, a experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados, alargando, enriquecendo e significando a vida. É nisso que consiste a educação para Dewey (1980): “crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido humano, de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem” (p. 116).

Por essa definição, “a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida” (DEWEY, 1980, p. 116). A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida dos homens, desde que emergiu do nível puramente animal (no sentido biológico) para o nível humano (enquanto ser que se forma em contato com a sociedade). Essa contínua reconstrução, em que consiste a educação, tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência.

Ao refletirmos sobre as experiências, perceber suas relações e o que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras. Assim, o que talvez consideremos de mais encantador na definição de Dewey é que, por ela, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Diz o autor:

enquanto vivo, eu não estou, agora, preparando-me para viver e, daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo, eu não estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo por intermédio de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo têm todas igual importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração. (DEWEY, 1980, p. 116)

Entendemos que essa discussão é muito pertinente para a Educação Infantil pois, ainda temos no senso comum e no interior de algumas escolas, a ideia de que essa etapa da educação básica é preparatória para o futuro, para o porvir, como se tivéssemos garantia do amanhã e o hoje fosse desnecessário (ROSEMBERG, 2007; MOOS, 2011; ARAÚJO; PEREZ, 2021). Apresentada nos termos em que a define Dewey, a educação não se confunde com qualquer processo de preparação, que se localiza neste ou naquele período da vida. Dessa forma, temos que refutar falas de que a educação infantil prepara para o ensino fundamental, o ensino fundamental prepara para o ensino médio, o ensino médio prepara para o ensino superior e assim por diante num processo infinito de preparação para algo que jamais alcançaremos, pois, a chegada se torna sempre o próximo ponto de partida para uma suposta etapa/fase seguinte.

Nesse ponto, precisamos distinguir dois processos: o da educação indireta, que decorre naturalmente do próprio processo da vida coletiva; e uma educação direta e

formal, fruto das instituições sociais criadas para esse fim: escolas, estudos e professores - todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar.

O equívoco de boa parte das escolas é deslembrar-se da sua função, tornando um fim em si mesma, fornecendo às crianças e jovens um material de instrução que é da escola, mas não da vida. A escola passa, assim, a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade e nesse mundo criado, torna-se meramente enciclopédica, atulhando a cabeça dessas crianças e jovens de coisas inúteis e estéreis, não relacionadas com a vida e conseqüentemente com a própria realidade. (DEWEY, 1980)

Sendo a educação o resultado de uma interação, por meio da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, e sim uma mera repetição automática.

Daí a afirmação de Dewey de que, rigorosamente, todo o problema de direção em educação é, na verdade, uma redireção:

a criança, que esteja aprendendo a falar, não precisa de direção para que venha conquistar a língua materna, mas de redireção, no intuito de se lhe corrigirem, ajustarem, economizarem e ordenarem as experiências educativas. (DEWEY, 1980, p. 120).

A redireção a que chamou Dewey pode acontecer por dois modos distintos: treinamento e educação. O treino nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente: é o primeiro resultado rude e áspero de nosso contato com outras pessoas e com um meio social de convenções e de fórmulas. Se eu levo, sob pena de certo castigo, uma criança na escola a falar “bom dia” sempre que tal ou qual pessoa entre na sala, ela ganhará provavelmente esse hábito. Apesar de todas as aparências externas de boa educação estarem presentes, é possível, entretanto, não haver gentileza alguma em seu sentido genuíno. A criança não participa da significação social do seu hábito. Conseguiu, tão somente, por meio das ameaças com que procuramos imprimir-lhe esse hábito, uma conformidade mecânica, um exemplo de criança treinada, mas não educada. Assim é o treino, uma forma preliminar e incompleta de educação (DEWEY, 1980). Torna-se aqui necessário salientar que muitas

das atividades chamadas educativas, a que forçamos as crianças todos os dias, não vão além desse nível rudimentar. A escola não pode ser isso.

As crianças, diz Dewey e com ele compactuamos, vão à escola para serem redirecionadas no sentido educativo. A educação verdadeira deve levar a criança para além da aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também externas. A criança deve associar-se à experiência, modificando, de acordo com ela, seu estímulo interno e sentindo, que passam a ser próprios. (DEWEY, 1980).

Se então, educar é um processo de redireção, ele não acontecerá exclusivamente pela atividade espontânea da criança. O professor torna-se elemento essencial da situação em que a mesma aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular as atividades através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto. Como bem colocava Dewey:

o fim da educação não é vida completa, mas vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão. Como cresce, então, a vida?... Cresce à medida que aumentamos o conteúdo de nossa experiência, alargando-lhe o sentido, enriquecendo-a com ideias novas, novas distinções e novas percepções; e à medida que aumentamos o nosso controle dessa experiência. A vida é, pois, tanto melhor quando mais alargamos nossa atividade, pondo em exercício todas as nossas capacidades. Esse ideal é não somente individual, como social: o máximo desenvolvimento de cada um dirigido de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos” (1980, p. 134)

Para Dewey, o que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor. Daí, portanto, a justificativa da pertinência dos campos de experiências enquanto arranjo curricular adequado para a organização da prática pedagógica. Nessa direção, o conceito de campos de experiências não pode ser compreendido como um novo nome para uma velha forma de organizar a prática pedagógica por áreas de conhecimento ou disciplinas, mesmo quando essas se disfarçam com nome de linguagem. Distribuir os campos de experiências no planejamento diário, semanal, bimestral, semestral ou anual não é trabalhar na perspectiva do conceito. Eles são, na realidade, um campo semântico para o professor e as crianças movimentarem-se em suas jornadas de aprendizagem. Devem sempre serem identificados e inter-relacionados nas investigações e diferentes situações de vida cotidiana decididas pelo coletivo como pertinentes de aprofundamento das experiências. (FOCHI, 2018).

Importante também elucidar que quando falamos que o professor deve organizar a prática pedagógica das crianças tendo-as como centro do processo, não significa seguir

cegamente tudo aquilo que as crianças dizem ou propõem: é escutá-las, respeitá-las, estudá-las, redirecioná-las; os professores, a partir de suas observações sobre as ideias e interesses das crianças, refletem sobre aquilo que de fato poderá contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento delas. Para nos apropriarmos do conceito de campo de experiências, devemos não pensar na ação enquanto planejamento, característico da educação tradicional, e sim no termo, que não temos no Brasil, mas comum na educação infantil italiana que é o de *progettazione* (ARIOSI, 2019).

A ideia de *progettazione* pode ser compreendida no sentido de que a organização da prática pedagógica se dá a partir das observações dos professores sobre ideias e interesses das crianças, mas também, conforme o que os professores pensam e entendem que poderá contribuir para o crescimento das crianças. É a construção de um plano flexível, realizado por professores e crianças, em parceria (GANDINI; EDWARDS, 2002). É um plano vivo, que se dá ao longo do processo educativo e que por isso difere-se do entendimento que muitas Redes de Educação e docentes tem de planejamento, como algo feito antes e não durante o processo, e de exclusividade do adulto.

Para Dewey, as experiências propostas as crianças a partir dessa *progettazione* possuem dois princípios básicos: a interação e o *continuum experiencial*, ambos considerados aspectos longitudinais e transversais da experiência (DEWEY, 1976). Intencionamos aqui, principalmente a partir de Bondioli; Mantovani (1998) e Fochi (2015; 2020), agregar outros dois princípios aos propostos por Dewey: a significatividade e a ludicidade das experiências ofertadas à bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que frequentam a Educação Infantil.

O princípio da interação desenvolve a ideia da experiência em um processo científico do conhecimento, que se efetiva pelas relações estabelecidas pelas pessoas com os objetos e seus atributos, num processo de discriminação e identificação que ocorre por meio da experimentação.

O princípio da continuidade significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.

Já o princípio da significatividade nos traz a ideia de que as experiências propostas devem possibilitar aprendizagem e desenvolvimento, abrindo assim espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo já vivido ou por germinar algo que está em processo de construção pelo desejo de saber da criança.

E por fim, o princípio da ludicidade como a maneira peculiar das crianças descobrirem e construírem sentidos em suas experiências.

Aprofundaremos, a seguir, esses princípios.

3.3 Princípio da Interação

Como vimos, a teoria de Dewey abandona a noção de aprendizagem passiva, na qual a mente é um receptáculo vazio esperando ser preenchida por informações. Rompe-se, dessa forma, com a ideia de que os conhecimentos prévios nada significam para o que se pretende aprender, rejeitando veementemente a estrutura do sistema educacional tradicional.

Para a organização de uma prática pedagógica por campos de experiências, precisamos compreender, como Dewey, que a educação é a contínua reorganização e reconstrução da experiência, a busca constante de significados em um mundo precário e instável e nesse contexto, a aprendizagem deve partir de problemas que abarcam inquietação, dúvida e curiosidade, para, através de um esforço ativo, trazer lucidez, coerência e harmonia capazes de gerar elementos que possibilitem lidar mais habilmente com condições problemáticas futuras (DEWEY, 1959).

Vimos também, que na teoria da experiência de Dewey, nem todas as experiências são educativas. Uma experiência é educativa quando possibilita o crescimento para experiências subsequentes, ou seja, quando atende ao critério de educação como crescimento (DEWEY, 1976). Para diferenciar uma mera experiência de uma experiência educativa, a teoria da experiência proposta por Dewey abarca dois princípios, que ao se articularem, podem resultar em uma experiência educativa: o princípio da continuidade e o princípio da interação.

O princípio da continuidade, ou o continuum experiencial, traz a ideia de que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. Dessa forma, desconsiderar na organização da prática pedagógica as experiências que as crianças trazem consigo violaria o princípio e, conseqüentemente, resultaria em uma prática pedagógica desconexa da realidade dessas crianças.

O princípio da interação por sua vez, diz respeito às trocas que ocorrem entre os seres humanos e o ambiente, isto é, enfatiza o modo como agimos sobre o mundo e como o mundo age sobre nós. Há situações, fora do indivíduo, responsáveis pelo surgimento das experiências, uma vez que a mesma ocorre na transação entre o indivíduo e o que, ao seu tempo, é o seu meio. Estamos falando então, em uma relação, onde devem ser

consideradas as especificidades da situação como um todo, o que inclui o material a ser trabalhado, a natureza, condições e espaços da escola enquanto instituição, as expectativas sociais impostas pelo mundo exterior, entre outras condições objetivas do meio e, as capacidades e os propósitos daqueles que vivenciarão a experiência.

Para Dewey, assim como para nós, os princípios de continuidade e interação são inseparáveis. Eles se interceptam e se unem e são, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. O que faremos aqui é uma separação didática-pedagógica, para compreender e aprofundar cada um deles, além de apresentar para o debate os princípios de significatividade e ludicidade, que acreditamos, interpenetrar nos aspectos longitudinais e transversais da experiência educativa ofertada as crianças que frequentam a Educação Infantil.

O princípio da interação, afirma Dewey (1976), “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação” (p. 34-35) ou seja, uma experiência sempre é o que é porque a transação acontece entre um indivíduo e o que naquele momento é o seu meio (outro indivíduo, um brinquedo, um livro, ou até mesmo sua própria fantasia).

A responsabilidade primária do professor seria, então, não apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente da criança, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias do meio conduzem a experiências capazes de levar à aprendizagem e ao desenvolvimento. É preciso que o professor compreenda as condições físicas, históricas, econômicas, de vida da comunidade local para poder utilizá-las como recursos educativos. O princípio da interação elucida que tanto a falta de adaptação de determinado conteúdo escolar que se pretende ensinar às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar a esse conteúdo podem igualmente tornar a experiência não-educativa.

3.4 Princípio da Continuidade

O princípio da continuidade nos traz a ideia de que o aprendido pelo sujeito como conhecimento em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e

aprendizagem continuem. Daí uma das razões para Dewey dizer que educação não é preparação para a vida e sim, a própria vida.

Especificamente em relação as experiências educativas, é um erro supor que o princípio de continuidade da experiência esteja adequadamente atendido simplesmente pelo fato de proporcionarmos as crianças novas experiências, ainda mesmo quando se cuide que, com elas, as crianças ganhem mais destreza e facilidade em lidar com situações nas quais já encontram-se familiarizados. É fundamental que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os de experiências anteriores, significando, com isso, avanços em relação à articulação consciente de fatos e ideias. Em assim sendo, caberia ao professor, na organização de sua prática pedagógica, selecionar possibilidades de experiências que, dentro da órbita das experiências existentes e possíveis no seu grupo de crianças, suscitem novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliem a área para experiências posteriores. Deve o professor, considerar constantemente

o que já foi conseguido não como uma conquista fixa, mas como um agente, um instrumento para abrir novos campos, que, por sua vez, solicitem nova aplicação da capacidade existente de observar e de usar inteligentemente a memória. A sua preocupação constante deve ser a dessa conexão dos sucessivos estádios de crescimento (DEWEY, 1976, p. 76-77)

Com isso, Dewey demonstra a importância do professor na organização da sua prática pedagógica. Não como o detentor e transmissor de um conhecimento estanque e estéril que ele traz consigo, mas sim como um mestre que liga a educação à experiência atual ao mesmo tempo em que prospecta novas etapas, incumbido da tarefa de

estar atento às potencialidades contidas na experiência existente para guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades como seu critério para selecionar e organizar as condições que influenciem a presente experiência dos alunos. (DEWEY, 1976, p. 78)

Cabe ao professor, é da sua responsabilidade, considerar dois pontos fundamentais na organização da prática pedagógica pautada pelo princípio da continuidade: o primeiro, fazer com que o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro da capacidade das crianças; e, o segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e por novas ideias. Os novos fatos

e novas ideias, assim obtidos, se fazem campo para novas experiências, em que novos problemas vêm a surgir. O processo é uma contínua espiral. (DEWEY, 1976, p. 81-82)

Nos ateremos agora ao segundo ponto trazido por Dewey: como organizar a prática pedagógica de tal maneira a despertar o desejo pelo conhecimento em nossas crianças? Como tornar significativo o processo? Refletir sobre essas questões será o objetivo da próxima seção e para tal, nos apoiaremos teoricamente em Paulo Freire.

3.5 Princípio da Significatividade

Organizar a prática pedagógica de tal maneira a despertar o desejo pelo conhecimento em nossas crianças é outro princípio que entendemos ser fundante na ideia de arranjo curricular por campos de experiências. Como propôs Dewey, a continuidade e a interação são aspectos longitudinais e transversais da experiência educativa. A partir de Bondioli; Mantovani (1998) e Fochi (2015; 2020) propomos agregar os princípios de significatividade e ludicidade que, interligados e interpenetrados aos princípios de continuidade e interação, atuam na organização das experiências educativas em um arranjo curricular proposto por campos de experiências.

Para falarmos sobre o princípio da significatividade, nos apoiaremos nas ideias de um dos maiores educadores e filósofos do mundo, Paulo Freire. Apresentado ao referencial teórico de Dewey por Anísio Teixeira, de quem Freire era grande admirador, a ponto de considerar-se um discípulo, a aproximação das ideias educacionais de ambos se dá principalmente pelo fato de defenderem uma educação cuja base seja o saber ensinar a pensar e a capacidade docente de organizar sua prática pedagógica a partir da escuta de seus alunos. Dewey e Freire sempre se posicionaram, contundentemente, contra a escola tradicional e seus métodos, desenvolvendo teorias pedagógicas progressistas que defendiam a inserção do aluno (que nesse trabalho optamos por chamar de crianças) enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, a importância da democracia na organização social e à defesa da escola pública. (GADOTTI, 1996; SILVA; GHIGGI, 2009; CARON; SOUZA; SOUZA, 2016).

Gadotti (1996) afirma que

o que a pedagogia de Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a ideia de ‘aprender fazendo’, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos (p. 92).

Tanto Dewey quanto Freire acreditavam que era preciso que o professor abandonasse

a concepção de que pensar é algo estanque, imutável. É preciso que ele reconheça que a forma pela qual todas as coisas adquirem significado para os indivíduos e que esses também diferem entre si. Enfim, pensar, para ambos, é um ato que ilumina a diversidade das coisas, tendo o poder de coordenar, unir, ordenar ideias despertas pelas coisas do mundo (SILVA; GHIGGI, 2009, s/p)

Nesse sentido, o pensar pela vivência da experiência passa a fazer muito sentido no processo de organização da prática pedagógica, experiência enquanto ação que se inicia na realidade da criança e, ao agir sobre essa realidade, a transforma.

Assim, o princípio da significatividade conceitua que as experiências educativas propostas, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento, devem ser capazes de abrir espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo já vivido ou por germinar algo que está em processo de construção pelo desejo de saber da criança. É preciso que aquilo que propomos ensinar faça sentido a elas. Esse é um dos esforços do professor ao organizar sua prática pedagógica na Educação Infantil: propor dimensões significativas da realidade de seu grupo de crianças, cuja análise crítica lhes possibilitem reconhecerem a interação de suas partes. Como nos coloca Freire (1987):

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (p. 63)

Esse excerto coaduna com nossa ideia de que a experiência ofertada à criança se baseia na interação dela com o que se experencia, com a capacidade da experiência ter uma continuidade e com o fato de que, para ser efetivamente incorporada, precisa ter sido significativa.

Ainda em Freire (1987):

Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’¹⁸ (p. 65).

¹⁸ Freire (1987) explicita que na educação problematizadora e da comunicação busca-se e investiga-se “temas geradores”; o “tema gerador” é um esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de

A tarefa do professor, nessa perspectiva dialógica é, trabalhando em equipe interdisciplinar este tema gerador, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, às crianças de quem recebeu (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, evidencia-se aqui que uma prática pedagógica onde o professor, ou a Rede de Ensino, é o determinante daquilo que será trabalhado, pouco ou nenhum sucesso terá com uma proposta de trabalho na educação infantil que realmente se ancore nos pressupostos dos campos de experiências.

Ainda nos apoiando em Freire (1983):

conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (p. 16)

Daí que tão sabiamente Freire (1992) entende que “enquanto objetos de conhecimento os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos” (p. 57). Nesse sentido

ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, *apreendendo-o*, podem *aprendê-lo*. Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca viva, curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria (FREIRE, 2001, p. 36)

Elucidamos aqui uma questão importante na relação professor-criança na Educação Infantil: estamos dizendo que a organização daquilo que será trabalhado é uma construção coletiva, que se fundamenta no diálogo, na escuta por parte do docente, uma

sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade.

escuta que permita conhecer a realidade em que vive as crianças, na convicção de que sem isso não se terá acesso à maneira como pensam e dificilmente então, poderá se perceber o que sabem e como sabem. Isso não significa que se trabalhará qualquer coisa – há objetivos (de aprendizagem e desenvolvimento, no nosso caso) a serem cumpridos e isso não pode ser confundido. O processo precisa começar na necessária ‘intimidade’ entre os saberes fundamentais das crianças e a experiência social que elas têm como indivíduos, em um processo que Freire chamou de transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica¹⁹ (FREIRE, 1996).

Sendo assim, estamos convencidos, como Freire (1997) de que é impossível o desenvolvimento de uma prática pedagógica:

sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (p. 70).

3.6 Princípio da Ludicidade

Traremos nessa seção, a última desse capítulo, algumas reflexões sobre o princípio da ludicidade. Nos parece um consenso que a ludicidade, entendida como *éthos* da criança, seja a forma peculiar de descobrir e construir sentidos e explicações ao mundo, a si mesma e aos outros (FOCHI, 2020).

Bondioli e Mantovani (1998) nos trazem a ideia de que a prática pedagógica com crianças, baseada na exploração e no fazer, “só pode agir sobre o comportamento lúdico” (p. 32), uma vez que o processo de descoberta da criança é favorecido pelo clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente onde se encontra inserida, permitindo e mantendo sua motivação para manipular, juntar, construir ideias. O brincar lúdico enquanto “atividade de simulação, contínuo retorno a uma realidade ‘outra’, permite ‘experimentar’ sem temor pelas consequências das próprias ações” (p. 32), valorizando os processos (àquilo que se está fazendo e o prazer que esse fazer intrinsecamente proporciona) e não os possíveis produtos da ação.

¹⁹ Freire (1986; 1992) acreditava ser possível, ouvindo os alunos (que nesse trabalho optamos por chamar de crianças) falar sobre como compreendem seu mundo, isto é, a partir de sua curiosidade ingênua, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele, mundo, ou seja, atingir a curiosidade epistemológica.

Assim, o que propomos aqui é um debate sobre ludicidade e propostas e desenvolvimento de atividades com potencialidade lúdica. Iniciamos trazendo algumas ideias de Wilber (2011), que ajudarão naquilo que propomos enquanto reflexão. Diz o referido autor em seus estudos sobre a consciência que nossas compreensões em torno da vida e do mundo se dão por quatro dimensões: a dimensão subjetiva individual, que só pode ser percebida e expressa pelo próprio sujeito; a dimensão subjetiva coletiva, que determina os modos de ser de uma comunidade ou sociedade, tal como ocorre nos pactos sociais e éticos; a dimensão objetiva individual, que é composta pelos comportamentos individuais que podem ser observados e descritos a partir de um indivíduo, como ocorre nos estudos da psicologia; e, por último, a dimensão objetiva coletiva, observada, descrita e compreendida pelas ciências humanas.

Trouxemos essa definição de Wilber porque compreendemos ludicidade como Luckesi (2014), isto é, enquanto um estado interno ao sujeito, podendo ser percebida e expressa apenas por aquele que a vivencia. Nesse sentido, sendo a ludicidade um estado interno do sujeito, que só pode ser vivenciada, percebida e relatada por ele próprio, pertenceria então a primeira dimensão sinalizada por Wilber: a dimensão subjetiva individual.

Então, por que trazer essa discussão para o campo da prática pedagógica do professor? A ludicidade é um estado interno ao sujeito, contudo, as atividades capazes de levar ao estado de ludicidade pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva coletiva, segundo a classificação de Wilber.

É preciso, portanto, diferenciar ludicidade de atividades lúdicas, pois, necessitam ser compreendidos enquanto fenômenos diversos, que de fato o são. Para Mineiro; D'Ávila (2019), “ludicidade e atividades lúdicas são termos diferentes, embora, pelo senso comum, haja uma má utilização vocabular que as faz serem empregadas como intercambiáveis” (p. 15).

Atividades lúdicas, segundo Luckesi (2000) são aquelas que propiciam a plenitude da experiência e, diferentemente do que comumente se pensa, propor uma atividade (uma prática pedagógica para um grupo de crianças da educação infantil, por exemplo) que a priori se entende como lúdica não é necessariamente a garantia de que se atinja a ludicidade de todos: poderá sê-la ou não, posto que a ludicidade é um estado de plenitude interno e subjetivo, e desta forma a atividade poderá ser considerada lúdica para um indivíduo e não o ser para outro, sendo, portanto, equivocado pressupor que

porque se empreendeu uma atividade que se imaginava lúdica, todos os que dela participarem vão se sentir em estado de ludicidade.

Dessa forma, uma atividade, por si só, não pode ser classificada como “lúdica” ou “não-lúdica”, uma vez que está a depender do estado de ânimo e das circunstâncias de quem está a praticá-la. As circunstâncias em que vivenciamos uma determinada experiência (atividade) possibilitam sua qualificação como positiva ou negativa e é nesse ponto que temos a importância do professor na organização das atividades (experiências) propostas: é preciso ser o mais assertivo possível, pensar em atividades que sejam capazes de serem percebidas e expressas pelos sujeitos que as vivenciam como experiências lúdicas. A Educação Física, por exemplo, é uma área de conhecimento que dentro da instituição escola tem o poder de ser amada ou odiada: quantos não conhecemos que são apaixonados por qualquer atividade que envolva o corpo, o movimentar-se e quantos sentem pavor apenas de ver uma bola quicando por perto. Para o grupo dos que sentem pavor de bolas, uma atividade de “bola queimada” praticamente anula as chances de seus participantes atingirem a ludicidade, por mais que seja considerada pelo senso comum uma atividade lúdica. Se continuarmos nesse exemplo dos que não tem prazer ao realizar atividades com bolas, podemos inferir, evidentemente, que poderá haver diferentes causas para isso, muitas delas inclusive com origem que passam longe de se relacionar com uma unidade escolar mas, é possível, na prática pedagógica da educação infantil, um trabalho que ajude as crianças a sentir a plenitude da experiência nas atividades com bola: as experiências de interação que podem ser realizadas com esse objeto com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, os jogos e brincadeiras com bolas ofertados de maneira significativa podem ajudar na construção de experiências positivas (com ludicidade) com esse objeto, evitando assim o receio e a recusa de participação de experiências com bola em momentos futuros. E assim pode ser com a dança, com o correr, com o saltar. E saindo um pouco do campo específico da Educação Física, assim pode ser com o pintar, o contar, o escrever, o ler, o desenhar.

Aos docentes é preciso promover a compreensão conceitual da ideia de que uma atividade possui uma potencialidade e não uma inexorabilidade lúdica, já que uma atividade potencialmente lúdica não condiciona que o indivíduo irá se sentir lúdico. Considerando que o trabalho pedagógico, na maioria das vezes, se dá no coletivo, num agrupamento de crianças, é importante que a organização da prática pedagógica que busca a ludicidade considere diferentes linguagens, diferentes formas de expressão e de

materialização do conhecimento, entre elas, as linguagens corporais, poéticas, estéticas, musicais, meditativas, que levem a criança a explorar a riqueza do mundo e de seu mundo interior, a se autoconhecer melhor, a perceber potencialidades até então desconhecidas, capazes de gerar novos desejos de aprendizagem nesse ciclo contínuo de busca pelo conhecimento enquanto houver vida, onde ludicidade, significatividade, continuidade e interação se interceptam, se unem e se interpenetram na organização de uma prática pedagógica por campos de experiências ofertada as crianças que frequentam a Educação Infantil.

No próximo capítulo, entraremos na segunda etapa do trabalho, trazendo a organização da pesquisa de campo: apresentaremos os caminhos metodológicos, uma contextualização sobre a Rede Municipal de Educação Infantil onde os dados foram coletados, seguido de um breve relato sobre a coleta dos dados e finalizando com a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – A PESQUISA DE CAMPO

Intencionamos nesse capítulo apresentar o caminho metodológico traçado na realização do trabalho. Para tal, discutiremos sobre a ideia de pesquisas em educação, a constituição de Grupos Focais enquanto técnica de coleta de dados e a Análise de Conteúdo enquanto técnica de interpretação dos dados coletados. Posteriormente, contextualizaremos o leitor em relação à organização da etapa da Educação Infantil no município estudado, apresentando um breve histórico da Rede, sua estruturação e funcionamento atuais e como a Educação Física enquanto área de conhecimento e a atuação de seus profissionais estão inseridas nesse contexto. Por fim, apresentaremos o processo de como se deu a coleta de dados e o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.1 - CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa apresenta-se como qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2018) e a metodologia a ser adotada será de cunho exploratório, que dará o suporte para interpretar a realidade e obter as respostas para as questões levantadas. Investigações qualitativas são “uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (OLIVEIRA; FILHO; RODRIGUES, 2007, p.1-2).

O presente trabalho foi delimitado em duas etapas: uma bibliográfica e documental e outra, empírica.

A etapa da pesquisa bibliográfica envolveu ações de levantamento e revisão de bibliografia de pesquisas científicas na área e estudos de outras obras referentes aos conhecimentos produzidos sobre a temática e conceitos relevantes para o trabalho. O estudo documental por sua vez, analisou os documentos orientadores das políticas públicas para a área que se pretende investigar, qual seja, a Educação Infantil e a inserção/atuação do profissional licenciado em Educação Física nessa etapa da Educação Básica. O resultado dessa etapa foi apresentado nos capítulos anteriores e servirá de base para as discussões que se seguirão no próximo capítulo.

A segunda etapa do trabalho, a pesquisa de campo/empírica, tem como objetivo coletar as percepções de professores da Educação Infantil (com formação em Educação

Física) atuantes em uma Rede Municipal localizada em uma cidade do interior paulista sobre a BNCC, sua proposta de arranjo curricular por campos de experiências para a Educação Infantil, a ideia de experiência e os conceitos de significatividade, continuidade, ludicidade e interação. Para tal, optamos pela organização do Grupo Focal enquanto técnica de coleta de dados da pesquisa e, como técnica de análise, a Análise de Conteúdo como proposto por Bardin (2016), com contribuições de Franco (2018) e Minayo (2002), buscando atingir os significados manifestos e latentes no material obtido.

Ressaltamos que para iniciar a etapa de coleta de dados, o trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (sob n. 4.683.194) e solicitamos autorização da Secretaria de Educação do município onde propomos realizar o trabalho, conforme APÊNDICE I.

A seguir, detalharemos princípios da pesquisa de natureza qualitativa em educação, aprofundaremos o Grupo Focal enquanto técnica de coleta de dados e a Análise de Conteúdo enquanto técnica para interpretação dos dados obtidos.

4.1.1 Pesquisas Qualitativas em Educação

Há duas principais abordagens na produção do conhecimento científico nas ciências humanas e sociais, da qual faz parte a educação: a nomotética ou quantitativa e a hermenêutica ou qualitativa. Para Gondim (2003) a abordagem quantitativa enfoca a relação entre a ciência social e a natural, valorizando a mensuração e o tratamento estatístico das variáveis como meios para a construção do conhecimento válido e generalizado. Já na abordagem qualitativa, o enfoque é na compreensão de um contexto particular, respaldando-se na interpretação, na busca de significado, na subjetividade e na intersubjetividade.

Nesse sentido, Malhotra (2006) aponta a pesquisa qualitativa como “uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporciona percepções e compreensão do contexto do problema” (p. 156). Por sua vez, Hancock (citado por Oliveira; Filho; Rodrigues, 2007) vai afirmar que “a pesquisa qualitativa está relacionada a achar as respostas a perguntas com as quais começam: por quê? como? de que modo? Por outro lado, pesquisa quantitativa está mais preocupada com perguntas do tipo: quanto? quando? com que frequência? até que ponto?” (p. 2). Em mesma direção, Rodrigues Filho (citado por Oliveira; Filho; Rodrigues, 2007) assevera

que a abordagem qualitativa possui como ênfases as perspectivas dos participantes e suas diversidades, a capacidade de reflexão do pesquisador, e a variedade de abordagens e métodos a serem utilizados.

Minayo (2002) contribui para a discussão ao apontar que a abordagem qualitativa não surge em oposição ou contraposição à abordagem quantitativa, mas sim, como uma possibilidade de resposta a questões muito particulares:

a pesquisa qualitativa [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Nas abordagens qualitativas o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando unicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-pesquisador. Essa compreensão, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa.

O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não há “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas. (OLIVEIRA; FILHO; RODRIGUES, 2007). Como nos coloca Lüdke e André (2018):

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (p. 3)

Pesquisar pela abordagem qualitativa significa ter como critérios a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana, em um modelo metodológico que se apoia na descrição, no entendimento, na busca de significado, na interpretação, na linguagem e no discurso, gerando um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular (GONDIM, 2003). Em assim sendo, diminui-se a distância entre a produção e a aplicação do conhecimento ao mesmo tempo em que se aumenta o comprometimento do pesquisador com a transformação social.

4.1.2 Grupo Focal enquanto técnica de coleta de dados

O Grupo Focal foi descrito e apresentado como técnica de coleta de dados na sociologia pela primeira vez por Emory Stephen Bogardus no ano de 1926, em trabalho realizado junto a jovens estudantes com o objetivo de fazê-los expressarem suas ideias e opiniões (DI CHIARA, 2005).

A técnica foi pouco utilizada até a década de 1940, quando outro sociólogo, Paul Lazarsfeld utilizou-se da mesma para coletar dados para análise de como ficava o moral das pessoas durante a transmissão dos programas de rádio no decorrer da Segunda Grande Guerra Mundial. Essa técnica de coleta de dados acabou chamando a atenção de mais um sociólogo, Robert King Merton, que se aprofundou teoricamente e, em 1956, publica o livro intitulado *The focused interview: a manual of problems and procedures*, juntamente com Marjorie Fiske e Patricia L Kendall, fazendo dos autores, segundo Oliveira, Filho e Rodrigues (2007), precursores na elaboração de uma metodologia para a utilização do Grupo Focal.

As décadas de 1960 e 1970 são de amadurecimento no uso da técnica que, a partir de 1980, segundo Morgan (1997), passam a ser utilizadas em maior escala, principalmente nas áreas de marketing, saúde e sistemas de informação. Para Kitzinger (citada por Gatti, 2005), foi na década de 1980 que a técnica foi redescoberta pelas Ciências Sociais, momento em que se retoma os estudos para viabilização de seu uso em investigações científicas.

Atualmente, de acordo com Gatti (2005), “no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada” (p. 7).

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, diz ele, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade e é um recurso pertinente para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Já Dall’agnol et al. (2012) descreve o grupo focal enquanto uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador “tem como objetivo coletar informações sobre um tema específico, a partir do diálogo e do debate entre pessoas que fazem parte de suas investigações, reunidas num mesmo local e durante um certo período de tempo” (p. 188).

O Grupo Focal valoriza a interação entre os participantes e entre eles e o pesquisador, numa organização que concilia troca de experiências, conceitos e opiniões entre os participantes, com a possibilidade de potencializar o protagonismo dos envolvidos na medida em que eles dialogam e constroem coletivamente os resultados da pesquisa. Além disso, segundo Pires e Santos (2019), a participação de todos os envolvidos na pesquisa otimiza a produção dos dados, que demandaria muito mais tempo se fossem coletados de forma individual.

Fraser e Restrepo-Estrada (citado por Di Chiara, 2005) destacam outra vantagem dos Grupos Focais em comparação à entrevista individual ao afirmarem que quando se aplica essa técnica de coleta de dados os participantes podem tender a responder o que pensam que o entrevistador quer ouvir ou ainda responder sob a influência da forma como a questão foi formulada, fato minimizado quando a coleta de dados é realizada via Grupo Focal.

Novamente de acordo Gatti (2005), o trabalho com Grupos Focais permite:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se como uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (p. 11).

Para Oliveira e Freitas (1998), os grupos focais possuem destaque na pesquisa qualitativa porque propiciam riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes.

Nesse contexto, os grupos focais constituem-se em um “recurso cada vez mais difundido para a coleta de dados, principalmente em situações nas quais se pretende explorar um tema ou situação em profundidade desde uma ótica coletiva”. (DALL’AGNOL et al., 2012, p. 187). Ainda segundos os autores:

a interação grupal, fomentada por esta técnica, permite desenvolver um processo que visa a compreensão das experiências dos participantes do grupo, a partir do próprio ponto de vista deles, indo além da apreensão “do que” eles pensam, mas também “do porque” eles pensam de determinada forma, aspecto que recai na expressão de consensos e dissensos entre os participantes (DALL’AGNOL et al., 2012, p. 188).

Morgan (1997) aponta que é possível utilizar os Grupos Focais de três formas distintas, a saber: grupos focais enquanto técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de pesquisas de intervenção, construção de escalas e questionários; grupos focais em pesquisas multimétodos, onde se integra seus resultados com outras técnicas de coleta de dados, como observações, diários de campo, entrevistas individuais e; grupos focais enquanto grupo autorreferente, opção desse trabalho, quando usado como única fonte de dados.

O autor aponta que o uso da modalidade autorreferente serve a uma variedade de propósitos: explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, aprofundar e definir questões de áreas conhecidas, responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e/ou avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras (MORGAN, 1997).

Sendo o grupo focal a única fonte de dados da pesquisa, o papel do moderador (pessoa que conduzirá o grupo e dará os encaminhamentos as discussões – papel geralmente exercido pelo próprio pesquisador, que é o caso desse trabalho) ganha ainda mais importância. Caberá à ele procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal intento o moderador precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. Igualmente é necessário estar atento para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto

importante muito tarde para ser explorado e evitar que as interpelações findem antes da hora. Para driblar estes dois últimos problemas, é tarefa do moderador colocar algumas perguntas ou tópicos para debate.

Como adverte Minayo (2000), o moderador não pode induzir o grupo, a partir de seu ponto de vista, seja de forma consciente ou não, e, em muitos casos, precisará ter habilidade para administrar possíveis catarses coletivas. Neste sentido, em alguns casos, quando o pesquisador não se sente apto a realizar tal tarefa, há a possibilidade de delegar a um especialista no manejo da técnica, mas é imprescindível que se assegure, se esse for o caso, que ele tenha familiaridade e conhecimento teórico do objeto de estudo.

Independente da condução ser realizada pelo próprio pesquisador ou não, frisamos a importância da tarefa de condução do grupo focal enquanto instrumento de pesquisa, exigindo do moderador habilidades específicas no manejo de discussões em grupo. É preciso ter sensibilidade e bom senso para conduzir o grupo de modo a manter o foco sobre os interesses do estudo, sem negar aos participantes a possibilidade de expressar-se espontaneamente, exercendo um papel menos diretivo e mais centrado no processo de discussão, que jamais podem girar em torno de suas opiniões, mas sim as expressas pelos participantes (GONDIM, 2002).

Nesse sentido, Gondim (2003) alerta para a importância de o moderador ter um roteiro, que não pode ser confundido com questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo, a qual a autora chama de roteiro construído via técnica do funil, mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. A importância do roteiro é referendada pelos principais estudiosos da área (MORGAN, 1997; BUNCHAFT; GONDIM, 2004; DI CHIARA, 2005; GATTI, 2005; BIEHL; PRESTES; GRISCI, 2018) e a partir da ideia de aprofundamento progressivo (técnica do funil) a que se refere Gondim (2003), montamos o roteiro desta pesquisa:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

BNCC – EDUCAÇÃO INFANTIL

Campos de Experiências

EXPERIÊNCIA

Significatividade

Continuidade

Ludicidade

Interação

Quadro 6. Roteiro para Grupo Focal a partir da Técnica do Funil – Elaborado pelo autor.

Esse roteiro de questões que irá nortear a discussão nos grupos deve conter poucos itens, permitindo certa flexibilidade na condução do grupo focal, com registro de temas não previstos, mas relevantes. Convém estruturar o roteiro de tal modo que as primeiras questões sejam mais gerais, visando incentivar a participação imediata de todos. Gradativamente vão sendo inseridos os tópicos mais específicos, bem como questões suscitadas por respostas anteriores. (GOMES; BARBOSA, 1999).

Em relação a sua organização prática, no que diz respeito a quantidade de participantes, a literatura é variada, recomendando, em conjunto, de três a doze pessoas. Pesquisadores notórios no trabalho com Grupo Focal recomendam de três a oito pessoas (BARBOUR, 2009) e de seis a dez (MORGAN, 1997). O que parece consenso é que grupos com mais de 12 pessoas não são recomendados em função da dificuldade de se manter o foco e de se aproveitar a participação de todos (GONDIM, 2002; TRAD, 2009).

Segundo Kind (2004), a realização da(s) sessão(ões) deve(m) acontecer em local confortável, não intimidador, não propício a interrupção de terceiros e de fácil acesso aos participantes. Além disso, recomenda-se o uso de, pelo menos, dois gravadores, sendo o uso de câmera filmadora facultativa, a critério do pesquisador²⁰, além da oferta de um lanche aos participantes, demonstrando uma atitude de carinho e respeito do pesquisador aos participantes da pesquisa, disponibilizado em um canto da sala de fácil acesso e de onde o participante ainda possa ouvir o debate. A organização da sala para a realização do encontro deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em

²⁰ Morgan (1997), ao discutir as questões ligadas aos registros de Grupos Focais aponta que as pessoas tendem a se sentir mais à vontade com a gravação apenas em áudio do que em áudio e vídeo.

cadeiras avulsas, em círculo, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta. Como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário. (GATTI, 2005)

A duração recomendada de cada sessão não deve ultrapassar 180 (cento e oitenta) minutos (GATTI, 2005; TRAD, 2009; BIEHL; PRESTES; GRISCI, 2018). Deve-se atentar também para não ultrapassar o tempo estipulado e comunicado previamente aos participantes. Nos casos em que, decorrido o tempo previsto houver entendimento do moderador/pesquisador de que as discussões ainda não avançaram suficientemente para os fins da pesquisa, sugere-se o agendamento de novo encontro. Gatti (2005) aponta que, em geral, “com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise” (p. 28), cabendo lembrar que se o Grupo Focal exigir mais de uma sessão, todas devem seguir padrões idênticos (OLIVEIRA; FREITAS, 1998).

Souza (2020) identifica três momentos relativos à organização da técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa por meio de Grupo Focal: o pré-debate, o debate e o pós-debate.

O pré-debate é o momento das apresentações entre moderador/pesquisador e participantes, da entrega e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que dessa pesquisa é apresentado no APÊNDICE II), da aplicação de questionário (que dessa pesquisa é apresentado no APÊNDICE III) para coleta de informações que o pesquisador entenda pertinente ao seu trabalho (idade, sexo, formação, tempo de atuação profissional, entre outras) e da apresentação das normas para funcionamento do grupo. É o momento também de relembrar os compromissos de privacidade, sigilo, confidencialidade da pesquisa e reforçar os pedidos por honestidade, sinceridade e franqueza nos depoimentos, destacando-se que há diferentes vivências sobre o tema tratado. Por fim, informa-se sobre o lanche à disposição durante a realização dos diálogos e sobre a localização dos banheiros. Feito isso, abre-se a oportunidade para a apresentação de perguntas e dúvidas ou para a repetição de algum procedimento ou combinação que não tenha sido elucidado.

O momento do debate é a discussão propriamente dita e Souza (2020) aponta que a melhor maneira de se iniciar é apresentando as regras de funcionamento do grupo. Gondim (2002) propõe cinco regras básicas: 1. falar uma pessoa de cada vez; 2. evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3. dizer livremente o que pensa; 4. evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes e; 5. manter a atenção e o

discurso na temática em questão. Após a apresentação das regras de funcionamento do grupo, o objetivo do trabalho deve ser elucidado, sinalizando as questões centrais sobre as quais a discussão deverá concentrar-se. Segue-se de uma pergunta de abertura e a solicitação para que cada participante forneça sua opinião geral sobre o tema, destacando que o objetivo é ouvir a opinião de todos. É o momento de o moderador ter uma noção do estilo de cada participante, bem como do clima geral do grupo. Daí por diante, durante o andamento das discussões, suas intervenções devem acontecer para facilitar a discussão e ao mesmo tempo aprofundá-las, formulando interpretações e averiguando se elas fazem sentido para o grupo (SMEHA, 2009). Para encerrar a sessão, o moderador deve ter “clara a diferença entre o que é relevante e o que é interessante. Sem isso, a discussão não encerra, posto que sempre haja algo mais que pode ser abordado e discutido”. (SOUZA, 2020, p. 63). Nos aprofundaremos, em parágrafos adiante, um pouco sobre o papel do moderador uma vez que, como já dissemos, a condução do Grupo Focal é crucial para a coleta de dados pertinentes à posterior análise.

O terceiro momento, pós-debate, é a análise dos dados coletados. A primeira decisão a ser tomada é sobre a transcrição das gravações, a qual não é obrigatória. Segundo Souza (2020), “o pesquisador experiente em análise de dados pode prescindir da transcrição verbatim” (p. 64). Permite-se a utilização de softwares que façam a codificação direta em janelas por tempo na gravação. Também, em espaços de tempo recortados pelo pesquisador, pode-se realizar a codificação e um resumo dos conteúdos como, por outro lado, se houver intenção de identificar a ocorrência ou coocorrência de palavras ou expressões, a transcrição verbatim será necessária.

Evidentemente, essa decisão está atrelada ao método de análise dos dados escolhido pelo pesquisador. Di Chiara (2005) aponta que existem dois procedimentos básicos para analisar os resultados obtidos nos grupos focais: o resumo etnográfico e a análise de conteúdo. Enquanto o primeiro procedimento utiliza citações textuais das discussões do grupo, o segundo, que optamos nessa pesquisa, trabalha com a descrição de como determinadas categorias aparecem ou estão ausentes das discussões, razão pela qual optamos por realizar a transcrição total do Grupo Focal.

Voltemos agora a questão sobre a condução do Grupo Focal. Uma vez terminado o momento do pré-debate, a sessão se inicia com uma primeira questão colocada pelo moderador, que como já dissemos, deve ser de cunho mais geral, visando incentivar a participação imediata de todos e dando a oportunidade ao moderador de ter uma noção do estilo de cada participante, bem como do clima geral do grupo. Morgan (1997) sugere

que a passagem do primeiro tópico para os demais do roteiro pode ser feita pelo moderador com frases do tipo: "Uma coisa que ouvi alguns de vocês colocarem é que"; "Eu me pergunto o que os demais teriam a dizer sobre isto?"; "Uma coisa que me surpreendeu é que ninguém mencionou nada sobre... Isso é importante ou não?"

Perguntas como: "O que você acha disto que fulano falou?"; "Você parece não concordar com isto, correto?"; "Você pode nos dar um exemplo disto?"; "Você pode nos falar mais sobre isso?"; "Você começou a dizer algo, continue por favor"; "Este é um exemplo interessante, você pode trazer outros?"; "Me parece que este é um caso específico, como você acredita que acontece no geral?" são propostas por Gaskell; Bauer (2003) e Kind (2004) e classificadas como fundamentais para uma discussão proveitosa. Já Trad (2009) recomenda que não se utilize a expressão "por que" a fim de evitar respostas defensivas, em clima de interrogatório.

Importante, na condução do grupo focal, nas palavras de Gatti (2005) é o

respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo "laissez-faire" por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, análise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. (p. 8-9)

Morgan (1997) é claro quando assevera que os grupos focais, quando bem-organizados e conduzidos, trazem à tona aspectos que não estariam acessíveis sem a interação grupal e que a técnica oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem, concebem ou percebem determinado tema, sendo os produtos gerados pelas discussões grupais capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar um conhecimento específico.

Gomes e Galego (2005) vão além ao afirmarem que os participantes ao vivenciarem, além do momento de fala, a escuta, o debate e a troca de opiniões, conseguem um certo grau de emancipação e autodescobrimento. Assim, o grupo focal não se limita tão somente a um espaço de debate acerca de um determinado tema, mas permite, também, que “os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de atuação futura”. (p. 179)

Dessa forma, podemos dizer que a coleta de dados por meio de Grupo Focal para além de uma técnica, surge como possibilidade efetiva de diálogo, de crítica e de autocrítica, gerando o fortalecimento de vínculos e de reflexões coletivas, com ganho para pesquisadores e pesquisados, extrapolando a mera condição de ferramenta, constituindo-se em dispositivo de intervenção que viabiliza discussões e elaborações de estratégias para solucionar problemas e transformar realidades, objetivo fim de qualquer pesquisa qualitativa.

4.1.3 Análise de conteúdo enquanto técnica de interpretação dos dados

Segundo Gomes (2001), a técnica de análise de conteúdo surgiu nos Estados Unidos no início do século passado e seus primeiros experimentos estavam voltados para a comunicação de massa. Até os anos 1950 predominava o aspecto quantitativo da técnica, que se traduzia, em geral, pela contagem da frequência da aparição de características no conteúdo das mensagens veiculadas.

Atualmente a técnica migrou também para os estudos qualitativos, onde podemos destacar duas funções principais em sua aplicação: uma referente à verificação de hipóteses e/ou questões e a outra dizendo respeito à busca por aquilo que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Ou seja, através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para questões formuladas, podemos confirmar ou não afirmações estabelecidas a priori do trabalho de investigação (hipóteses) e descobrir algo que está “escondido”, nas entrelinhas daquilo que inicialmente foi manifestado. Na prática, as duas funções se complementam e podem ser aplicadas a partir dos princípios da pesquisa, seja ele quantitativo ou qualitativo.

Em nosso país essa técnica de análise de dados foi popularizada por Laurence Bardin, por meio da obra a “*L’analyse de contenu*”, e teve grande impacto, sendo amplamente aplicada em pesquisas nas ciências sociais (TRIVIÑOS, 1987).

Para a referida autora, a análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno (BARDIN, 2016).

A proposta de Bardin (2016) constitui-se de algumas etapas para sua consecução, a saber: pré-análise, exploração do material e; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, denominada pré-análise, é a fase que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A autora propõe que nessa fase é importante se atentar a alguns critérios: exaustividade (esgotar a totalidade da comunicação); representatividade (os documentos/materiais selecionados devem conter informações sobre o universo pesquisado); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema) e; pertinência (os documentos precisam ser condizentes aos objetivos do trabalho) (BARDIN, 2016).

Exploração do material é a segunda etapa e diz respeito a codificação do material, definição das categorias de análise, identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos materiais coletados. Esta etapa é de suma importância, pois irá possibilitar o incremento das interpretações e inferência. Sendo assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2016). Ao construir categorias, o pesquisador deve ater-se ao critério da exclusividade, a fim de que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria.

A terceira e última etapa consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2016), em que o pesquisador propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abrindo outros caminhos em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2000; FRANCO, 2018). É o que apresentaremos no próximo capítulo. Antes, porém, situaremos o leitor em relação à Rede de Ensino em que os dados foram coletados e o perfil dos pesquisados.

4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO ESTUDADO

A ideia dessa seção será a de situar como o município onde se deu a coleta de dados estrutura a Educação Infantil e organiza a atuação de seus professores (com formação em Educação Física) nessa etapa da educação básica. Para tal, faremos um pequeno resgate histórico sobre a construção de sua Rede de Educação Infantil e discorreremos sobre a organização, funcionamento e orientações pedagógicas contidas nos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação.

4.2.1 Breve histórico da criação da Rede Municipal de Educação Infantil

No município estudado, os antigos Parques Infantis foram os precursores dos atuais Centros de Educação e Recreação - CERs, nome dado às escolas que desenvolvem os Programas Municipais de Educação Infantil.

O primeiro Parque Infantil do município data de 1941 (um mil novecentos e quarenta e um) e se destinava ao atendimento, basicamente, de cunho assistencialista, como discutido no primeiro capítulo. A orientação técnica advinha do Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado, que tinha como objetivo “recolher as crianças da rua, proporcionando formas de recreação, organizadas em grupos numerosos e heterogêneos, com professores nem sempre habilitados” (ARARAQUARA, 2000a, p. 8).

A definição de uma nova Estrutura Administrativa para a Prefeitura do Município, em 1971 (um mil novecentos e setenta e um), criou, dentre outros, o Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social e a Diretoria de Educação e Cultura, vinculada a esse Departamento. Iniciaram-se ações inovadoras, como a criação de turmas de pré-primário, nome dado às classes destinadas ao atendimento de crianças de 6 (seis) anos, preparando-as para o ingresso na, chamada à época, escola primária.

Coube ao Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social a readaptação da estrutura dos Parques Infantis, com a ampliação de equipamentos educacionais e a alteração de sua nomenclatura: as Unidades passaram a receber o nome de Centros de Educação e Recreação – CERs. Tal mudança ocorreu com a intenção de ampliação em relação à idade de atendimento sendo possível, a partir daquele momento, o início aos 3 (três) anos, com turmas divididas por grupos/classes de faixas etárias específicas – 3 (três), 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis) anos.

Em maio de 1982 (um mil novecentos e oitenta e dois), houve a instalação de 5 (cinco) novos CERs, destinados ao atendimento de 0 (zero) a 6 (seis) anos, “iniciando-se assim a integração pioneira Creche/Pré-Escola” (ARARAQUARA, 2000a, p. 8).

Organizou-se uma estrutura para proporcionar atendimento em 3 (três) diferentes modalidades: Berçário (para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade), Pré-Escola (para crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos que permanecem na escola em período parcial / 4 (quatro) horas-dia) e Recreação (para crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos que permanecem na escola em tempo integral – 09 horas e 30 minutos – com atividades no contra turno da pré-escola), organização essa mantida até a presente data, com exceção feita à faixa etária, que hoje vai até os 5 (cinco) anos.

Em 1993 (um mil novecentos e noventa e três) novas equipes técnicas foram nomeadas com a função de:

estabelecer diretrizes e dar suporte para as diferentes modalidades de atendimento (Berçário, Recreação, Pré-Escola), objetivando um trabalho mais direcionado à formação em serviço dos educadores e avaliação dos programas na prática (ARARAQUARA, 2000a, p. 9).

Naquele momento a Rede Municipal de Educação Infantil contava com 26 (vinte e seis) CERs e coube a essa equipe, além da formação dos educadores e da avaliação dos programas, a construção de documentos que norteassem o trabalho realizado, dando um sentido de Rede para todas as Unidades Escolares.

Essa construção, coletiva, entre todos os envolvidos, num momento histórico onde a Educação Infantil tornava-se etapa primeira da educação básica nacional, culminou com a apresentação, no ano de 2000 (dois mil) dos Projetos Curriculares de Área: Berçários, Recreação e Pré-Escola, e com a segunda versão do Manual de Procedimentos, documento técnico com o objetivo de sistematizar as práticas que orientam a ação educativa nos CERs, contendo o conjunto de procedimentos e regras que possibilitam a organização das atividades no âmbito da Rede Municipal de Educação do município.

No início da década de 2010, com a Rede já organizada para o atendimento de 0 (zero) a 5 (cinco) anos²¹ iniciou-se um movimento de reformulação dos Projetos Curriculares das diferentes áreas (Berçários, Recreação e Pré-Escola), através de ações

²¹ A Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças a partir de seis anos de idade e estabeleceu um prazo de implantação, pelos sistemas e redes de ensino, até o ano de 2010.

como a criação do LAPEI (Laboratório Pedagógico da Educação Infantil), constituído por profissionais de carreira no município, selecionados em processo seletivo e que têm como funções estruturar e organizar as questões curriculares da Educação Infantil, orientando os CERs em seu fazer pedagógico. Atualmente (2023), o grande desafio do LAPEI é construir um novo Projeto Curricular para a Educação Infantil, alinhado à BNCC. Em uma primeira tentativa de aproximação entre o fazer pedagógico do professor e a BNCC, foi proposto para o ano letivo de 2022, uma organização curricular por temas geradores, inicialmente sugeridos pelo laboratório²².

A forma de organização e estrutura apresentada atende atualmente 9.143 (nove mil cento e quarenta e três) crianças, sendo que 4.960 (quatro mil novecentos e sessenta) permanecem em período integral em umas das 46 (quarenta e seis) Unidades Escolares municipais destinadas ao atendimento da Educação Infantil²³.

4.2.2 Sobre a estrutura física e funcionamento pedagógico dos CERs

Os CERs constituem-se em Unidades de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal e visam, de forma integrada:

- a - favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social;
- b - promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social;
- c - contribuir para que a interação e a convivência da criança na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (ARARAQUARA, 2000a, p.92).

Para atingir tais objetivos as Unidades Escolares atendem de segunda a sexta-feira, das 07:30 às 17:00 horas. As turmas Parciais Manhã funcionam das 07:30 às 11:30 horas e as Turmas Parciais Tarde das 13:00 às 17:00 horas. Crianças em período integral permanecem na escola das 07:30 às 17:00 horas. As crianças em idade de pré-escola

²² O ANEXO I apresenta um exemplo da orientação para o trabalho com temas geradores, proposto pelo LAPEI a Rede Municipal de Educação Infantil do município estudado para o ano letivo de 2022, em uma primeira tentativa de aproximação entre o fazer pedagógico do professor e a BNCC.

²³ Dados obtidos em maio de 2023 através de acesso via SED (Secretaria Escolar Digital), que é um programa inovador criado no estado de São Paulo para centralizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar, professores, estudantes e seus responsáveis o qual, por ser Supervisor de Ensino em uma Rede de um município paulista, o pesquisador tem acesso.

frequentam a respectiva turma em um dos períodos, permanecendo, no período contrário, na turma que o município chama de Recreação.

O atendimento se dá, de um modo geral, em Unidades Escolares com estrutura física que contam com:

- 1 (uma) sala estruturada²⁴;
- 1 (uma) sala de multi-meios²⁵;
- 1 (uma) sala de recursos²⁶;
- 1 (uma) sala de diretoria;
- 1 (um) depósito de materiais pedagógicos;
- 1 (um) depósito de materiais de limpeza;
- 1 (uma) sala referência para a Recreação com seus banheiros;
- 1 (uma) sala referência para a Classe Intermediária²⁷ com seu banheiro;
- 2 (dois) berçários com seus banheiros;
- 1 (um) lactário;
- 1 (um) solário;
- 1 (um) galpão – refeitório;
- 1 (uma) cozinha;
- 1 (um) depósito de gêneros alimentícios;
- 1 (uma) lavanderia;
- 1 (um) sanitário para meninos;
- 1 (um) sanitário para meninas;
- 1 (um) sanitário para funcionários;

²⁴ Espaço de excelência para atividades de: Conhecimento das diferentes modalidades de linguagem; Reconhecimento da escrita; Desenho e pinturas coletivos; Colagem, Dobraduras; Contato com os elementos escritos; Construção de texto coletivo (professor sendo ou não o escriba); Trabalhar a base alfabética. (Araraquara, 2000b)

²⁵ Espaço de excelência para atividades de: Expressão musical – dança / canto / instrumento; Expressão corporal – dramatização / dança / brincadeiras; Jogos de regras e de concentração; Pesquisas / Exploração. (Araraquara, 2000b)

²⁶ Espaço de excelência para atividades de: Discriminações; Conhecimentos matemáticos – discriminações / quantidade / seriação / classificação; Coordenação motora – encaixes; Expressão plástica; Histórias. (Araraquara, 2000b)

²⁷ As turmas de Educação Infantil no município são chamadas pelos seguintes nomes: Berçário I (turmas que atendem crianças de 0 a 18 meses); Berçário II (turmas que atendem crianças de 18 a 28 meses); Classe Intermediária (que atendem crianças de 2 anos e 4 meses a 2 anos e 11 meses); 3ª Etapa (que atendem crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses); 4ª Etapa (que atendem crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses); 5ª Etapa (que atendem crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses).

- 1 (um) sanitário para funcionárias;
- área livre com tanques de areia e brinquedos.

A utilização de todos esses equipamentos é regida por Regulamento Interno, que consta no Manual de Procedimentos e pelas orientações curriculares, que trazem as normativas sobre a organização pedagógica dos espaços.

Para atingir seus objetivos pedagógicos, o município propõe o atendimento à criança pautado em 2 (dois) pilares: o rodízio e a rotina.

O rodízio, “parte integrante do planejamento, sendo um recurso valioso para a sua elaboração” (ARARAQUARA, 2000a, p.13), consiste na divisão do CER em espaços diferentes, utilizados por todos os educadores em tempos diferentes. Deve ser elaborado no início de cada ano letivo tendo em vista a “utilização dos espaços de maneira equilibrada, sem o privilégio de determinados locais em detrimento de outros” (ARARAQUARA, 2000a, p.13), considerando, claro, as especificidades de cada faixa etária.

A rotina por sua vez, é considerada “como um eixo organizador que raramente se altera” (ARARAQUARA, 2000a, p.41), pois entende os marcos temporais como importantes para a organização das atividades do dia e ponto de partida para o professor organizar e executar seu planejamento. Como exemplo, apresentamos a rotina de uma turma de pré-escola: Entrada (roda de conversa); Atividades (1º momento); Higiene; Alimentação; Atividades (2º momento); Saída (roda de relaxamento).

A Entrada (roda de conversa), segundo o Manual de Procedimentos, é o “período privilegiado para o professor sistematizar, organizar e estimular seu grupo classe de acordo com as especificidades de seu planejamento” (ARARAQUARA, 2000a, p.42).

Esse momento, ainda segundo o Manual de Procedimentos:

é uma excelente estratégia para se desenvolver toda a parte referente à comunicação oral, pois nesse pequeno espaço de tempo ocorrem “trocas” preciosas entre crianças x crianças e professor x criança; além desse referencial possibilitar o desenvolvimento de conteúdos, também alertamos para o seu aspecto organizador, pois o professor deverá expor ao seu grupo - classe o que pretende desenvolver e o espaço físico que as crianças ocuparão (rodízio) favorecendo assim a segurança da criança dentro destes espaços físicos e temporais: o CER, o rodízio e o dia da semana (ARARAQUARA, 2000a, p.42).

A higiene seria o momento composto de: lavar as mãos e o rosto; escovar os dentes; usar corretamente os equipamentos sanitários e sua posterior higienização pessoal bem como dar descarga; assoar o nariz; usar adequadamente o guardanapo e outras atividades que porventura ocorrem no dia a dia. Cabe ao professor, enquanto educador, oferecer possibilidades para desenvolver os aspectos de autonomia e independência (ARARAQUARA, 2000a).

A alimentação, por sua vez, além de suprir as necessidades básicas alimentares das crianças, está voltada também para uma ação educativa, dando possibilidade para que as crianças criem um hábito saudável e maneiras socialmente adequadas de se alimentar (ARARAQUARA, 2000a).

Já a saída (roda de relaxamento) seria o momento em que se organiza um relaxamento, avalia as atividades do dia e os acontecimentos. Excelente espaço para o professor observar seu grupo-classe e perceber como foram absorvidas as informações trocadas no dia. O professor, com seu grupo - classe, deve colocar-se no seu lugar de referência (espaço, preferencialmente fixo, combinado entre professor-escola e família no início do ano letivo para receber as crianças e entregá-las ao final do dia), para poder cantar, trocar, conversar, avaliar e até sugerir atividades para o dia seguinte (ARARAQUARA, 2000a).

Finalmente, as atividades, que acontecem diariamente em 2 (dois) momentos para as crianças que frequentam o período parcial, variam em relação ao espaço utilizado no dia, mas guardam uma mesma estrutura. O Manual de Procedimentos orienta o que deve ser realizado em ambos os momentos:

é inegável que o 1º momento de atividade (antes da alimentação) é o mais privilegiado para as ações de concentração nas quais o educador define com mais calma e tranquilidade seu plano de trabalho. Esse momento pode ser único em um determinado espaço ou, de acordo com as necessidades próprias de cada CER., ocupar mais de um espaço. Lembramos que nesse primeiro momento as crianças estão mais atentas e os conceitos e/ou assuntos discutidos terão uma maior aceitação e atenção.

O 2º grande momento de atividade, nas diferentes dinâmicas dos CERs, são momentos ótimos para as atividades recreativas, de expressão plástica, sonora e corporal, atividades de expressão lúdica (faz-de-conta); atividades de exploração; atividades relativas a ciências sociais e naturais (passeios, experiências, etc.); brincadeiras livres (ARARAQUARA, 2000a, p.44).

A atuação do professor da Educação Infantil (com formação em Educação Física) nas turmas se dá em um desses momentos de atividade.

4.2.3 A Educação Física na Educação Infantil do município estudado

Desde meados da década de 1990 havia o desejo, por parte da equipe técnica que respondia pela Educação Infantil do município, de implementação do professor com formação em Educação Física para atuação nessa etapa da Educação Básica, mas fatores, na maioria das vezes orçamentários, impediam a concretização da ideia. Foi apenas em 2013 (dois mil e treze), com a publicação do Concurso Público 003/2013, que a atuação do professor formado em Educação Física na etapa da Educação Infantil foi contemplada e, para o ano letivo de 2015 (dois mil e quinze), os aprovados no certame público passaram a ser convocados para atuarem na referida etapa.

Naquele momento histórico em que os professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) começaram a ser contratados, o já mencionado LAPEI trabalhava na revisão dos Projetos Curriculares e, em relação a etapa da pré-escola, até então área de atuação predominante dos recém contratados professores, foram acrescentadas mais 3 (três) Grandes Áreas de conhecimento a serem trabalhadas pedagogicamente com as crianças: Grande Área Movimento, Grande Área Artes e, Grande Área História e Geografia, juntando-se as já existentes Língua Portuguesa, Matemática e Descobrimos as Ciências.

Coube aos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) então, articularem seus trabalhos a partir das orientações do Projeto Curricular para a Grande Área Movimento. A partir de Diana (2015), montamos um quadro que sintetizava essas orientações:

QUADRO 7. Orientações do Projeto Curricular para a Grande Área Movimento

GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO: MOVIMENTO				
TURMA	2 anos e 4 meses a 2 anos e 11 meses	3 anos a 3 anos e 11 meses	4 anos a 4 anos e 11 meses	5 anos a 5 anos e 11 meses.
	EXPRESSÃO E EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO 1º e 2º bimestre: MOVIMENTO AMPLO; 3º e 4º bimestre MOVIMENTO ELABORADO; COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA; SEGUIR COMANDOS; PERCEPÇÃO VISUAL.	CONTROLE CORPORAL; RÍTMOS; MOVIMENTOS ELABORADOS.	MOVIMENTO AMPLO – EQUILÍBRIO E HABILIDADE; MOVIMENTO ELABORADOS – AGILIDADE E DESTREZA.	HABILIDADES FÍSICAS – EQUILÍBRIO, FORÇA, AGILIDADE E DESTREZA; BRINCADEIRAS LIVRES E FAZ-DE-CONTA; JOGOS DIRIGIDOS (REGRAS); JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS; JOGOS E BRINCADEIRAS COOPERATIVAS; JOGOS PEDAGÓGICOS.

Fonte: Organizado pelo autor a partir de Diana (2015).

Outro documento oficial que se faz importante para entender como se deu a chegada e o desenvolvimento das primeiras práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) na Rede Municipal foi o “Procedimentos iniciais para implementação de Educação Física na Educação Infantil”, que encontra-se na íntegra no ANEXO II.

Nos 3 (três) anos que se seguiram (2016-2018), a Secretaria de Educação do município construiu, coletivamente, com a participação de todos os professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física), via processo de formação continuada em serviço, um currículo próprio para a atuação desses profissionais, que também se encontra disponível no ANEXO III.

Esse currículo estava vigente até o ano da finalização desse estudo (2023) e era o documento norteador do trabalho dos 18 professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) que atuavam na Rede.

A contextualização da Rede de Educação Infantil do município estudado se faz necessário para a discussão dos dados que serão apresentados no próximo capítulo, uma vez que a percepção dos professores pesquisados emana desse contexto. Antes, porém,

finalizaremos esse capítulo apresentando o processo da coleta dos dados e o perfil dos participantes da pesquisa.

4.3 A coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

A ideia dessa seção será a de situar o leitor de como se deu o processo de coleta de dados e traçar o perfil sobre os professores participantes da pesquisa. Como dissemos na seção anterior, no momento da realização dessa etapa, a Rede de Educação Infantil do município onde se deu a coleta dos dados possuía 18 professores com formação em Educação Física atuando na Educação Infantil, conforme informação fornecida pela própria Secretaria quando da entrega do ofício solicitando permissão para a realização desse trabalho.

Uma vez autorizado o trabalho, entramos em contato com o grupo de professores em momento de formação continuada em serviço oferecida a eles²⁸, oportunidade essa de conversarmos com todo o grupo de uma só vez. Nosso primeiro contato se deu em 23/06/2022, quando apresentamos a proposta da pesquisa e solicitamos a participação dos mesmos, dizendo que os encontros, em forma de Grupo Focal, aconteceriam naquele mesmo espaço, logo após o término das formações e que teria duração de aproximadamente 45 minutos.

Aproveitamos também para passar uma lista solicitando o *e-mail* dos professores para contato e combinamos também que eles poderiam refletir sobre o interesse em participar da pesquisa e que no próximo encontro de formação continuada voltaríamos para saber do interesse/disponibilidade e já entregar o Termo de Consentimento Esclarecido e um pequeno questionário para identificação dos participantes. Esse nosso retorno se deu na formação seguinte, em 31/08/2022 e para nossa satisfação, 11 professores se dispuseram a participar do Grupo Focal para a produção dos dados. Marcamos então a data do próximo encontro de formação deles, 27/09/2022, para a realização do primeiro encontro do Grupo Focal. Dias antes, encaminhamos e-mail aos professores que se dispuseram participar, lembrando o compromisso.

²⁸ No ano de 2022 a Secretaria Municipal de Educação do município estudado ofertou aos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil a Formação Continuada intitulada “Reconhecimento da importância e do potencial do corpo e do movimento para o desenvolvimento integral de bebês e crianças”. Tal formação ocorreu em 5 encontros de meio período (4 horas), entre junho e dezembro.

A formação continuada em serviço ofertada aos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) a que nos referimos no parágrafo anterior acontecia em uma das escolas da Rede Municipal, porém, num prédio que abrigava o ensino fundamental. A Diretora da Unidade Escolar gentilmente cedeu uma sala de aula para que pudéssemos utilizar como espaço para a produção dos dados e a organização da mesma se deu conforme a foto constante no APÊNDICE IV.

Começamos a primeira sessão do Grupo Focal com uma breve apresentação do pesquisador, dos objetivos do trabalho e de como se daria a coleta de dados por essa técnica. Foi dito aos professores que a condução do Grupo Focal seria do próprio pesquisador e que seu papel era o de lançar alguns questionamentos à eles, que enquanto grupo, discutiríamos a(s) questão(ões), posicionando-se livremente sobre o assunto/temática levantada; foi dito também da necessidade de combinarmos 3 (três) regras básicas: primeira, que não haveria fala certa ou errada, verdadeira ou falsa: haveria o posicionamento sobre o assunto em questão; segunda, que para que a gravação em áudio funcionasse bem e tivesse condições de transcrição, seria importante uma organização para que apenas uma pessoa falasse por vez e; terceira, que todos precisariam se posicionar, isto é, todos deveriam ter tempo de fala, de tal modo que os que falassem mais se controlassem para permitir que os mais tímidos se posicionassem.

Finalmente, foi reforçado ao grupo os compromissos de privacidade, sigilo e confidencialidade expressos no Termo de Livre Consentimento, houve insistência nos pedidos por honestidade, sinceridade e franqueza nos depoimentos, assim como informado sobre um lanche à disposição²⁹ e a localização dos banheiros; também, foi novamente elucidado os objetivos do trabalho, sinalizando as questões centrais sobre as quais a discussão deveria se concentrar: Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum Curricular para a Etapa da Educação Infantil, Campos de Experiências, conceito de experiência e princípios de significatividade, continuidade, ludicidade e interação.

Feito isso, foi solicitada autorização para iniciar a gravação e realizado o encontro, que teve duração de 45 minutos e 04 segundos. A gravação foi feita em áudio com a utilização de 02 aparelhos, colocados ao centro do círculo formado pelos participantes: um gravador de voz digital da marca Sony modelo ICD-PX240 e um celular Samsung modelo J5 via aplicativo “Gravador de voz”. Ao término, ciente de que não havíamos

²⁹ Oferecemos aos professores participantes da pesquisa um pequeno lanche, organizado em uma carteira ao lado de onde realizamos o Grupo Focal, lanche esse composto por água, suco, biscoito doce, bolacha salgada e bombons de chocolate.

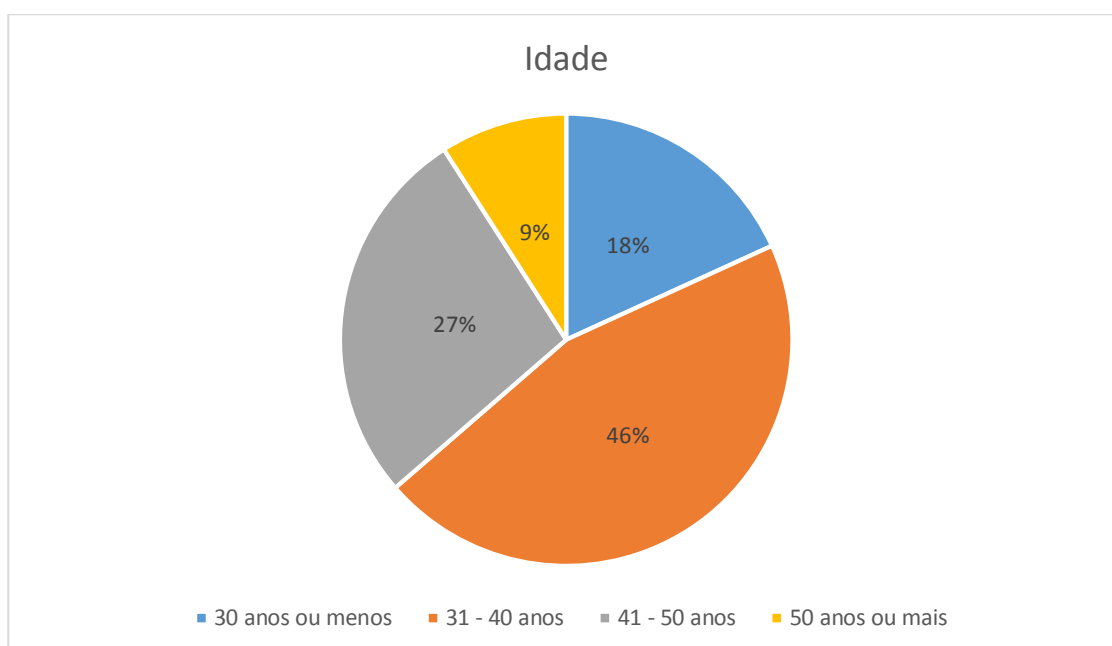
conseguido explorar todos os itens previstos, combinamos que continuaríamos no próximo encontro de formação continuada em serviço oferecido pelo município, que estava marcado para 24-10-2022.

Nesse dia a organização do encontro se deu de maneira mais otimizada considerando a experiência que todos haviam vivenciado no primeiro encontro. Realizamos todo o protocolo ao qual nos referimos nos parágrafos anteriores e, com os mesmos aparelhos realizamos uma captação de áudio de 1 hora, 07 minutos e 01 segundo, que julgamos suficientes para as análises que propomos realizar a partir do próximo capítulo. Antes, porém, para finalizarmos o capítulo, apresentaremos a categorização do grupo participante, com dados compilados a partir do questionário respondido pelos professores, cuja cópia se encontra no APÊNDICE III.

4.3.1 Idade dos sujeitos participantes da pesquisa

Essa categoria nos mostra que a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem idade entre 31 e 40 anos – 05 professores. Temos também 03 professores com idade entre 41 e 50 anos, 02 professores com idade inferior a 30 anos e 01 professor com idade superior a 50 anos.

Gráfico 1. Idade dos sujeitos participantes da pesquisa.



4.3.2 Sobre a formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa

Para categorizar a formação profissional do grupo participante, perguntamos sobre ter outra graduação, ter realizado curso de especialização (pós-graduação *latu sensu*), mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*). Dos 11 professores participantes da pesquisa, 07 não possuem outra graduação, enquanto 04 responderam que realizaram outra graduação, sendo 03 deles em Pedagogia e 01 em Engenharia Civil. Em relação a possuir pós-graduação *latu sensu* (especialização), 04 responderam ainda não terem realizado, 04 responderam ter realizado 01 especialização e 03 professores apontaram terem 02 cursos de pós-graduação *latu sensu* realizados. Foi perguntado também sobre a temática do curso realizado e obtivemos como respostas: Metodologia da Educação Física, Psicopedagogia, Educação Física Escolar, Metodologia da Educação Física Escolar, Formação e Atuação Docente, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação no Campo, Psicomotricidade e Fisiologia do Exercício, sendo esse último curso apontado por 02 professores. Já sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), 01 professor respondeu ter realizado em nível de mestrado (na área da Educação), enquanto outros 09 responderam não terem realizado e houve também 01 questionário não respondido. Em relação ao doutorado, 09 professores responderam não terem cursado e tivemos 02 questionários sem resposta a esse item.

Gráfico 2. Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – outra graduação.

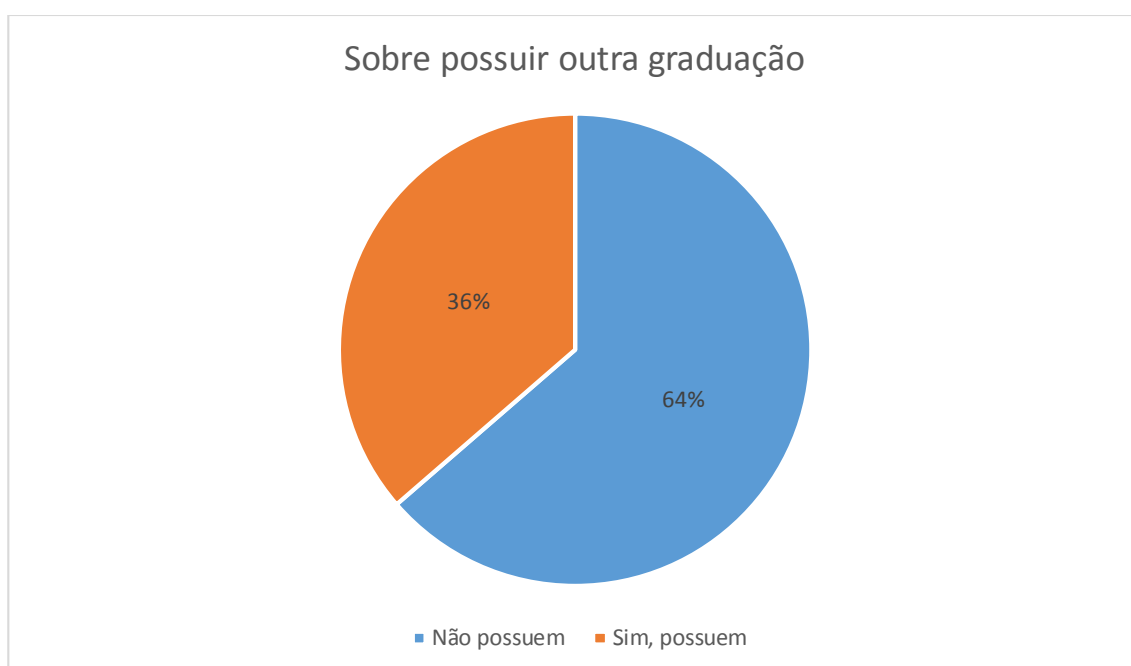


Gráfico 3. Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – pós-graduação *latu sensu*.

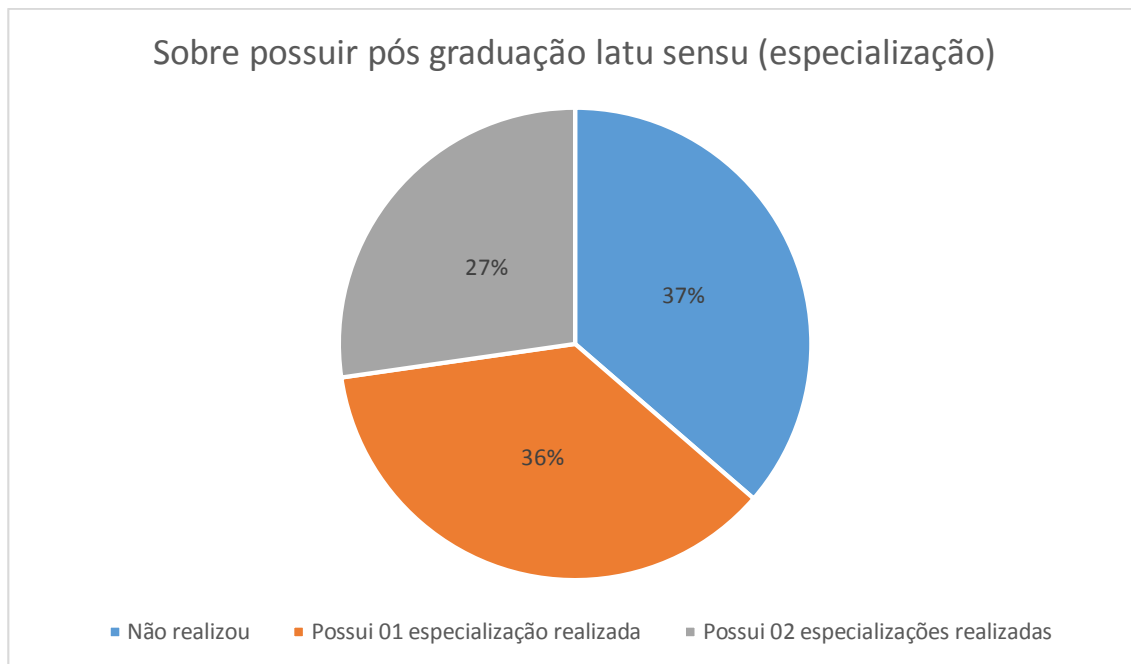


Gráfico 4. Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

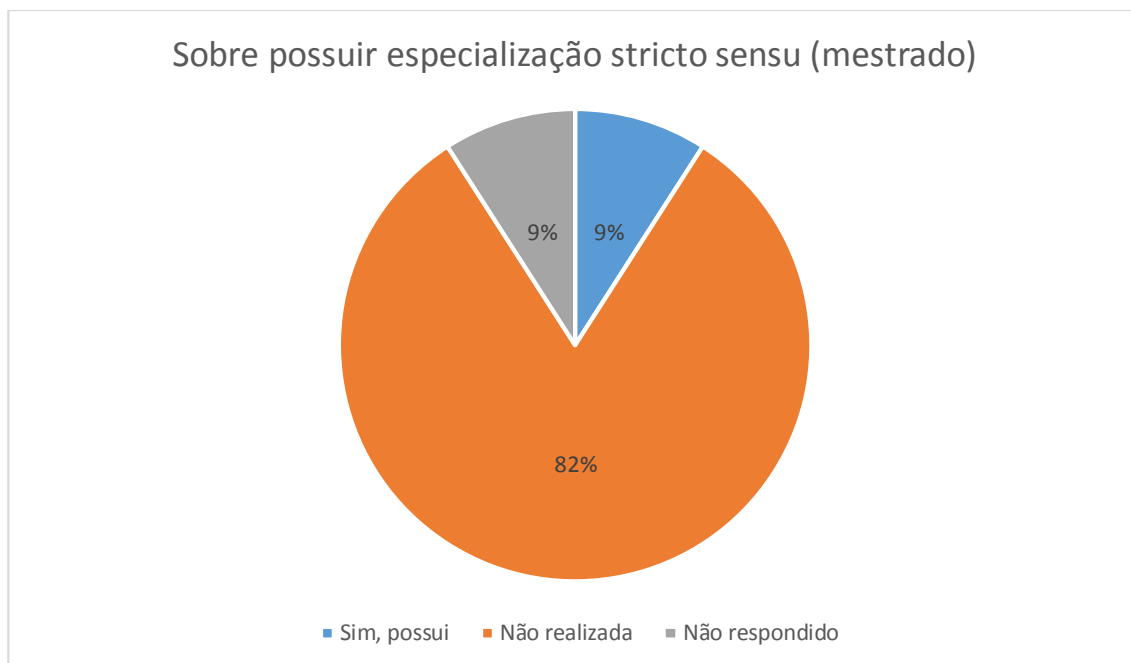
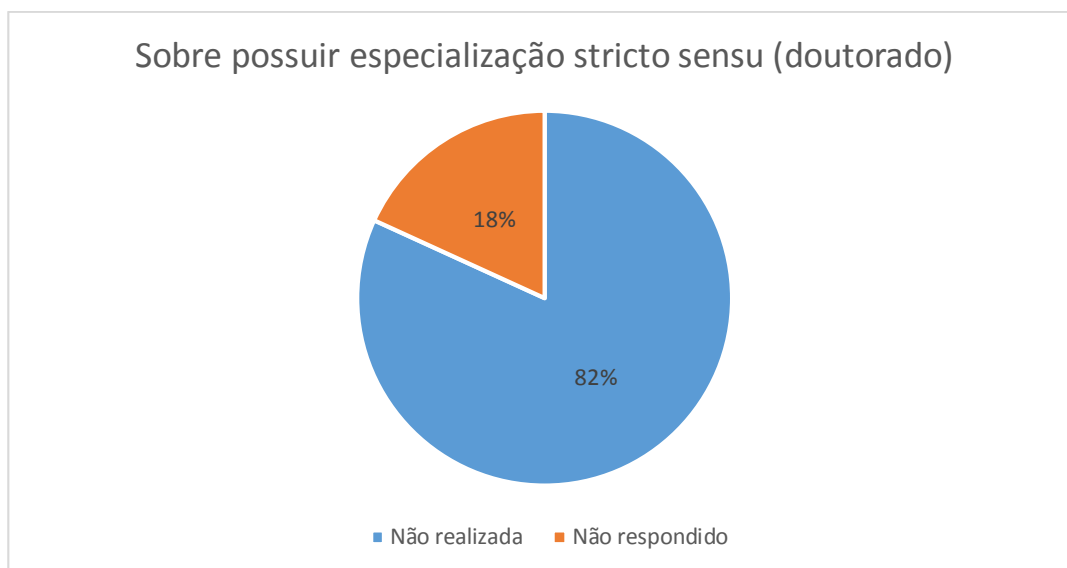


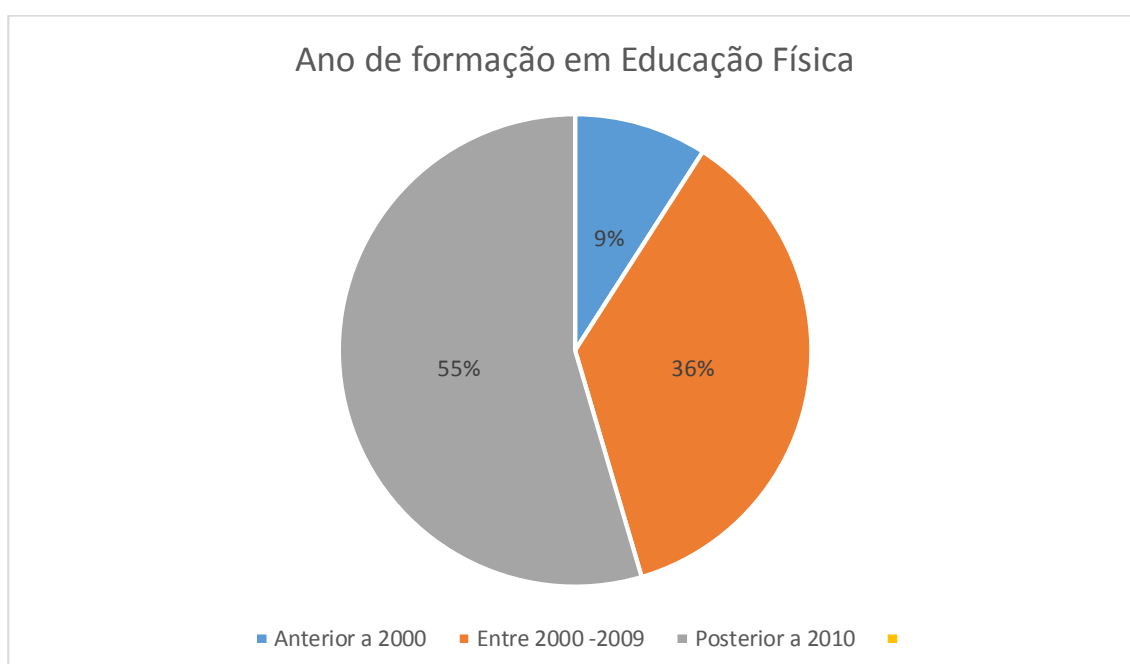
Gráfico 5. Formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa – pós-graduação stricto sensu (doutorado).



4.3.3 Ano de formação em Educação Física dos sujeitos participantes da pesquisa

Realizamos 03 agrupamentos para essa questão: professores que se formaram antes dos anos 2000, onde houve apenas 01 apontamento; professores que se formaram entre 2000 e 2009, com 04 professores e 06 professores indicando que sua formação em Educação Física se deu após o ano de 2010.

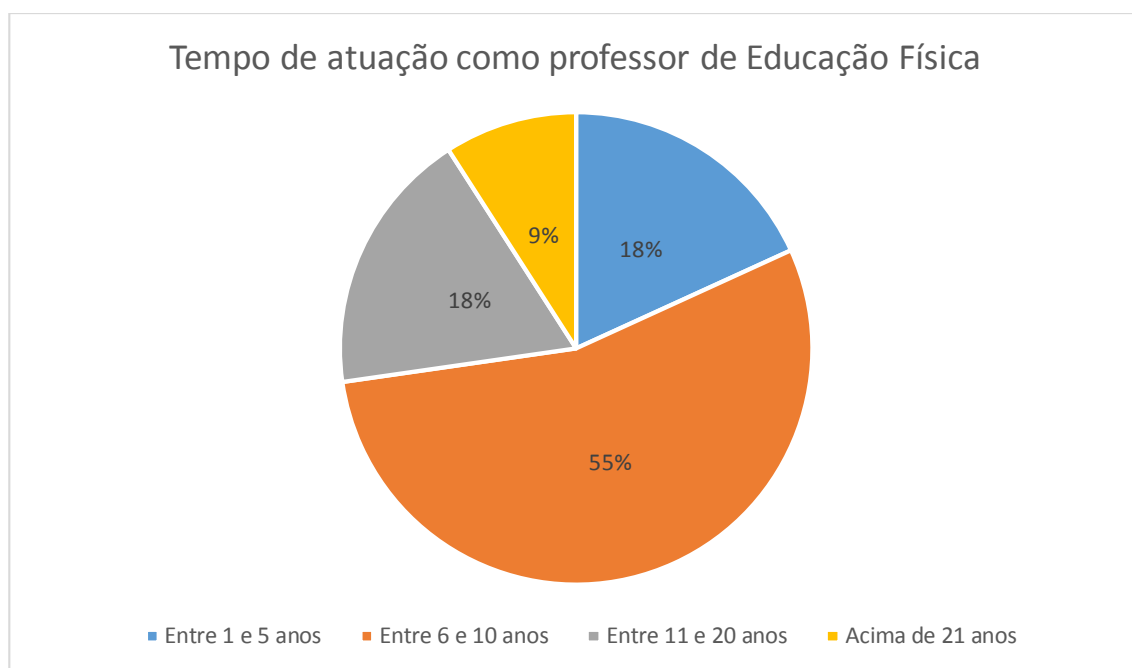
Gráfico 6. Ano de formação em Educação Física dos sujeitos participantes da pesquisa.



4.3.4 Sobre o tempo de atuação enquanto professor de Educação Física

As respostas nos trouxeram os seguintes dados: a maioria dos professores (06) possuem entre 6 e 10 anos de atuação na profissão. Tivemos no grupo participante 02 professores com tempo de atuação entre 1 e 5 anos, outros 02 professores com tempo de atuação entre 11 e 20 anos e 01 professor atuando na profissão a mais de 21 anos.

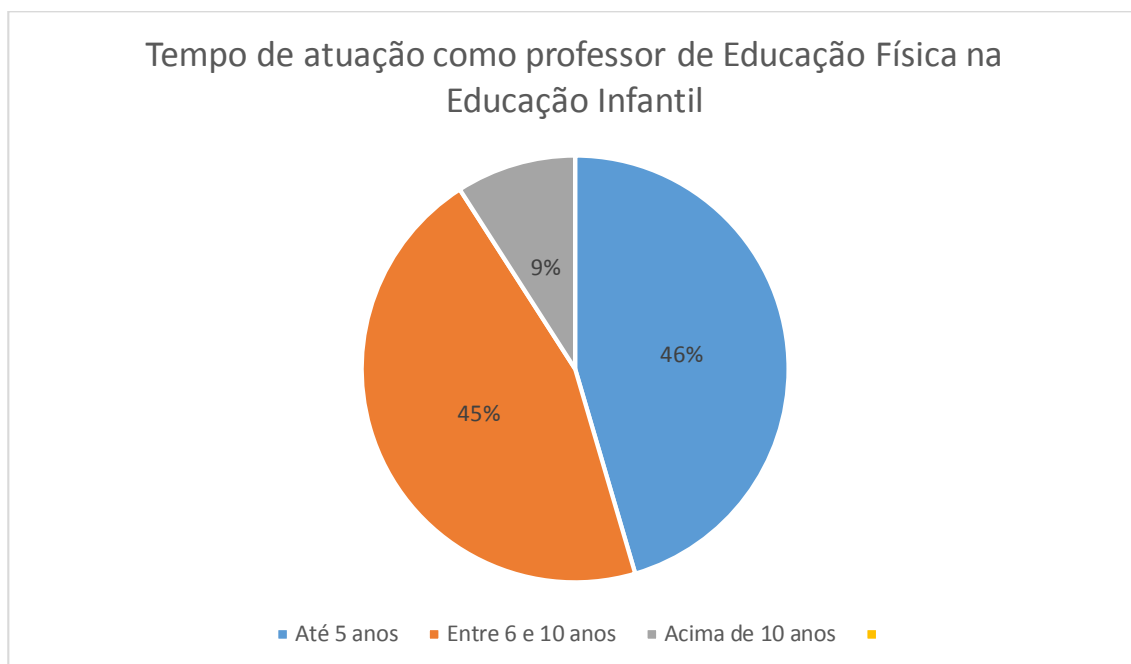
Gráfico 7. Tempo de atuação profissional enquanto professor de Educação Física.



4.3.5 Sobre o tempo de atuação como professor de Educação Física na Educação Infantil

Outro questionamento que fizemos dizia respeito ao tempo de atuação como professor de Educação Física especificamente na etapa da Educação Infantil e verificamos que houve uma diferença entre a atuação na docência em Educação Física como um todo e quando falamos especificamente na etapa da Educação Infantil. Dos participantes da pesquisa, 05 possuem até 5 anos de atuação na docência da Educação Física na Educação Infantil, outros 05 possuem entre 6 e 10 anos e apenas 01 professor possui mais de 10 anos de experiência na atuação nessa etapa da educação básica.

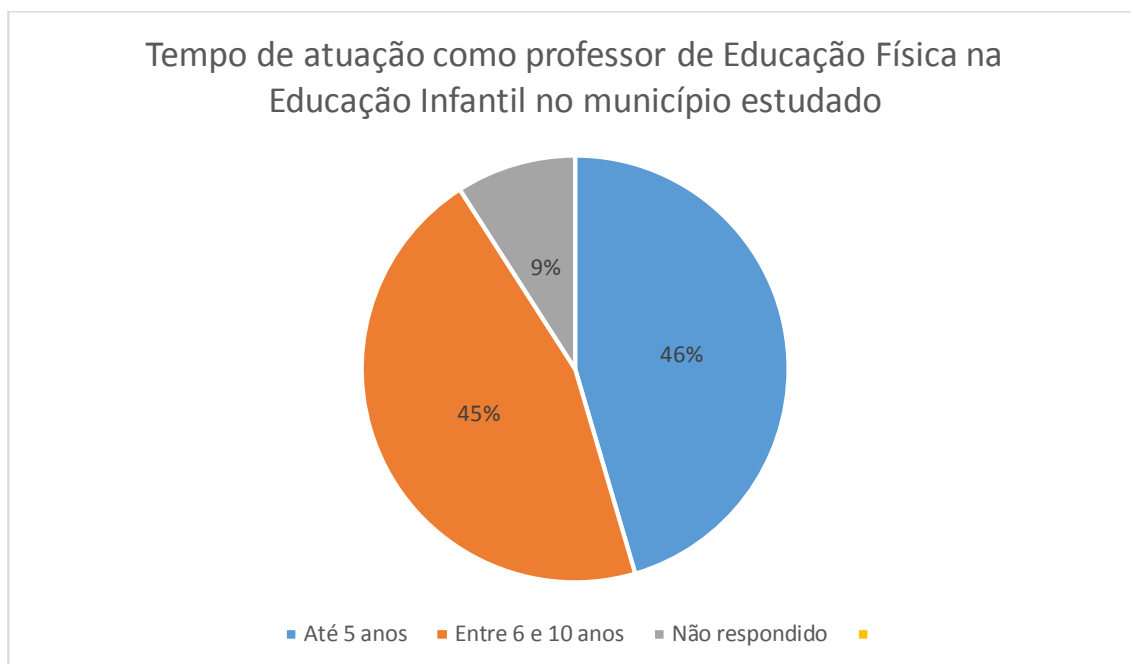
Gráfico 8. Tempo de atuação profissional enquanto professor de Educação Física na etapa da Educação Infantil.



4.3.6 Sobre o tempo de atuação como professor de Educação Física na Educação Infantil no município estudado

As respostas ao questionário nos levam a afirmar que 09 dos professores participantes da pesquisa possuem o mesmo tempo de atuação enquanto professor de Educação Física na Educação Infantil na carreira e no município estudado. Houve um professor que não respondeu essa questão e outro que apontou possuir 01 ano de atuação como docente da rede estudada, professor esse que na questão anterior havia apontado uma experiência de 12 anos na Educação Infantil como professor de Educação Física. Esses dados nos permitem inferir que a maioria dos professores pesquisados (09 de um total de 11) talvez tenham no município estudado a sua primeira experiência enquanto docentes na etapa da Educação Infantil.

Gráfico 9. Tempo de atuação profissional enquanto professor de Educação Física na etapa da Educação Infantil no município estudado.



4.3.7. Sobre a sugestão de nomes

No questionário apresentado aos professores para a categorização do grupo participante, havíamos sugerido a apresentação de um nome fictício, para constar no trabalho, respeitando assim o compromisso de confidencialidade. Porém, esse campo não foi preenchido por 2 (dois) dos respondentes e também outros 2 (dois) apresentaram o mesmo nome como sugestão. Desta forma, optamos por chamar os sujeitos da pesquisa da seguinte forma: P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8, P 9, P 10 e P 11.

Passamos agora ao Capítulo V, apresentação e discussão das Categorias e Unidades de Registro construídas pela pesquisa.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTRO

Seguindo as etapas propostas pela técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a organização dos dados resultou em um total de três categorias, evidenciando uma série de temas/eixos que foram sendo aproximados e agrupados considerando assunto/tópico, com base no conteúdo das mensagens, tendo-se sempre em vista os objetivos da pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro 8. Categorias de Análise e suas respectivas Unidades de Registro.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO
1. Percepções sobre a BNCC.	1.1 A BNCC enquanto documento normativo;
	1.2 A BNCC não me pertence!
	1.3 BNCC versus Temas Geradores;
	1.4 BNCC versus Currículo do município para a Educação Física na Educação Infantil.
2. Percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiências e a ideia de experiência.	2.1 Aproximações em relação ao referencial teórico
	2.2 Distanciamentos em relação ao referencial teórico.
3. Percepções sobre os princípios de significatividade, continuidade, ludicidade e interação.	3.1 Fazer sentido!
	3.2 O continuar desenvolvimentista
	3.3 O brincar já é lúdico!
	3.4 Interação social, acolhimento e conhecer objetos.

Fonte: o autor.

5.1 Categoria Percepções sobre a BNCC

Em relação a primeira categoria, discutiremos as percepções dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) em relação à BNCC. Apontamos 4 (quatro) Unidades de Registro: “A BNCC enquanto documento normativo”, “A BNCC não me pertence!”, “BNCC *versus* Temas Geradores” e “BNCC *versus* Currículo do município para a Educação Física na Educação Infantil”.

5.1.2 Unidade de Registro “A BNCC enquanto documento normativo”

Na primeira Unidade de Registro, “A BNCC enquanto documento normativo”, temos, por parte dos participantes da pesquisa, a percepção de uma certa compreensão geral sobre o documento, sua representação enquanto normativa da educação básica e do início democrático de seu processo de construção, que envolveu toda a sociedade brasileira, como mostra os excertos a seguir:

Pesquisador: Gostaria que vocês me dissessem quais conhecimentos ou o que vocês sabem sobre a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular.

P9: [...] É o mínimo do currículo que deve ser trabalhado em todas as escolas do Brasil [...] o mínimo que deve ser trabalhado e uma parte pode ser incorporada acho que pelo estado, município [...] eu lembro que uma das etapas foi, você entrava no site e você mesmo podia dar sugestões de temas [...] se não me engano [...] até a população podia sugerir.

P4: [...] uma padronização, uma coisa que fosse comum a todos, pra que, pra todos caminharem mais ou menos juntos [...]

P6: dá os mesmos direitos pra todos no país, no sentido da educação, conteúdos e aprendizagens.

P8: [...] eles tentaram fazer, criar um documento, que pelo menos a crianças saísse de um estado pra ir pro outro e tivesse as mesmas oportunidades.

P5: com foco na regionalidade também, cada região colocando as suas características, suas particularidades.

P7: eu acho que ela traz uns parâmetros importantes, né, ela dá algumas perspectivas para o docente trabalhar, não fica só em cima do docente, né, antes eu acho que ficava muito a cargo do professor, hoje ela dá um parâmetro a ser seguido que tem que ser transplantado aí pra todas as escolas [...] (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

O grupo parece compreender o objetivo central do documento, ser a referência nacional mínima e obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas das Redes e escolas do país. **P6** inclusive, tem ciência do processo de ruptura do documento quando do golpe midiático-parlamentar que culminou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, como mostra o trecho a seguir:

P6: [...] iniciado de uma forma popular onde todo mundo conseguia estar falando sobre, das suas perspectivas e aí houve uma ruptura do trabalho no meio do caminho e foi, e algumas entidades, instituições, ingressaram num conjunto e quando a gente fala em instituições é empresa privada entrando num documento público de interesse público, a gente tem aí alguns problemas, no sentido de um viés, então as vezes pode ser que ter poucas coisas seja interessante pra determinados públicos, ou não, só que ao mesmo tempo tudo o que a gente fala de documento tem o seu lado bom e seu lado ruim então a gente pode pensar que o lado bom é essa questão de garantir mesmo os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, as vivências e tem o outro lado aí dessa moeda que a gente vai ver ao longo do processo histórico. (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

Quando propusemos o diálogo sobre a BNCC para a Educação Infantil, porém, observamos que as percepções do grupo sobre as especificidades propostas para essa etapa da educação básica foram de maior afastamento, com falas mais genéricas, expressando alguns termos, porém, sem muito aprofundamento. Vejamos:

Pesquisador: eu gostaria que vocês aprofundassem um pouco mais nessa questão: quais conhecimentos, o que é que vocês já tiveram de contato [...] em relação a estrutura do documento para a Educação Infantil?

P1: eu sei que tem campo de experiência [...] E uma parte que eu já peguei algumas vezes pra ler é onde tem aquela de “corpo, gestos e movimentos”, onde tem algumas brincadeiras e o que eu mais dei lida foi nessa parte de “corpo, gestos e movimentos”.

P7: o que eu conheço é, tem, acho, que são 6 direitos de aprendizagem né, e cada direito ali, vai, entra naquela questão de ofertar mais educação [...] E dentro dos campos de experiência ... Tem os objetivos fixos que ajudam o professor a nortear o trabalho dele ali pra abranger todos os campos.

P3: eu senti dificuldade, que a gente entrou num processo de pandemia [...] eu estava aprendendo aqueles códigos né, que a gente tem que aprender, os objetivos... (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

Acreditamos que a pandemia da Covid-19, de fato, prejudicou o necessário debate sobre a BNCC nas escolas e Redes de Ensino do país. Sua publicação, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental se deu em dezembro de 2017 e logo no início de 2020 vivenciamos as maiores dificuldades em relação à doença, com necessidade de suspensão de aulas presenciais, isolamento social, atividades escolares sendo realizada de maneira remota, *on line*. Por óbvio, o foco das discussões não foram os termos e conceitos trazidos pelo documento e sim, como organizar uma Educação Infantil à distância em tempos de pandemia.

O que nos trouxe uma certa estranheza foi o fato de que logo que propusemos no Grupo Focal o diálogo sobre especificidades da BNCC para a Educação Infantil, após as 3 (três) falas apresentadas no excerto acima, houve o início de falas em terceira pessoa. Entender o porquê disso será o objetivo das próximas Unidades de Registro dessa Categoria.

5.1.2 Unidade de Registro “A BNCC não me pertence!”

Essa Unidade de Registro surge a partir do momento em que os professores participantes da pesquisa passam a referir-se a BNCC em terceira pessoa, expondo percepções a partir daquilo que eles observavam em seus colegas de trabalho (professores da Educação Infantil – com formação em Pedagogia)³⁰:

P7: [...] acho que tinham professores que faziam muito mais do que a BNCC pedia e hoje eles fazem o que a BNCC pede [...]

P11: [...] quando elas tinham mais liberdade pra trabalhar, elas conseguiam desenvolver melhor os conteúdos [...] hoje elas ficam mais engessadas pra fazer a parte da BNCC só que é muita coisa [...]

P10: eu vejo elas reclamando bastante em relação aos temas também [...] (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

³⁰ Como exposto na seção 4.2.2 e constante no Anexo II, no município estudado as crianças pertencem a uma turma (de acordo com sua faixa etária) e possuem um professor da Educação Infantil (com formação em Pedagogia) como referência; o professor da Educação Infantil (com formação em Educação Física) atua nas diferentes turmas da Unidade Escolar, com aulas de 25 minutos de duração, uma vez por semana.

Em outro momento dos diálogos, um pouco mais adiante, o sentimento de não pertencimento se evidencia, com a fala, agora em primeira pessoa, de que a BNCC não contemplou a área de conhecimento Educação Física na etapa da Educação Infantil:

P7: eu penso que ela não contempla a gente, não contempla o professor de Educação Física, em nenhum momento a gente é citado na BNCC, pelo o que me recordo, é, principalmente Educação Infantil né. [...] A gente não é nem citado. Como é uma política do município a Educação Física no infantil, a gente não compreende ela e eu **P7** não trabalho com ela.

P1: mas como a gente não tá nem inserido, eu acho, no documento, não tá nem escrito o nosso nome, professor de Educação Física na Educação Infantil, aí eu acho que fica um pouco mais difícil porque é como se a gente não tivesse sido pensado quando foi organizado, feito a estrutura da BNCC, parece que não pensaram, não contemplaram a gente. (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

P8: [...] BNCC da Educação Infantil não abrangeu a parte da Educação Física [...] a gente foi deixado de lado dentro da, da Educação Infantil na BNCC... (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Traremos nesse momento para o debate algo que parece ser central no que estamos a defender: a BNCC trouxe para a etapa da Educação Infantil, ao propor o arranjo curricular por campos de experiências, a ideia da construção coletiva. Em Redes, como a do município estudado, onde optou-se pela presença de professores com distintas formações para atuação nas turmas (nesse município, Pedagogia e Educação Física), é preciso criar possibilidades para que esses professores, juntos, com as suas diversas especificidades de formação e atuação, compartilhem seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos pedagógicos com as crianças, afinal, como estamos a chamar, são todos professores da Educação Infantil.

Por essa ótica, precisamos compreender a fala de que a BNCC para a etapa da Educação Infantil não contemplou os professores de Educação Física: ela é verdadeira no sentido de que, dada sua lógica não disciplinar, não fazer menções à Educação Física enquanto componente curricular da Educação Infantil mas, isso não significa que tenha deixado de contemplar os conhecimentos da linguagem e cultura corporal, que fazem parte da Educação Física enquanto área de conhecimento e essa área, obrigatória em toda a educação básica (conforme Lei 9394/96), está representada nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada um dos 5 (cinco) campos de experiências.

Precisamos, e entendemos ser necessário avanços nesse sentido por parte do município estudado: reforçar a ideia da construção coletiva aumenta as possibilidades de fortalecimento das relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil para, de fato, não pensarmos mais em professores generalistas e especialistas, mas em professores da Educação Infantil que, juntos, reafirmamos, com as suas diversas especificidades de formação e atuação, compartilharão seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos pedagógicos com as crianças.

Nessa perspectiva, considerando que muitas Redes já implementaram a atuação em seus quadros, de docentes com formação em Educação Física, acreditamos que um documento oficial de orientação curricular, advindo do MEC, pautando diretrizes e expectativas pedagógicas em torno da atuação dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) poderia facilitar delineamentos e encaminhamentos no diálogo entre essas Redes, suas escolas e professores.

Caso contrário, podemos, de fato, causar um sentimento de não pertencimento, mais relacionado a forma disciplinar de enxergar o processo do que pela forma como está posto pelo documento. Como dissemos no Capítulo 2, o desafio colocado desde 1996, quando da inclusão da Educação Infantil enquanto etapa primeira da educação básica nacional e novamente expresso em 2009 quando da publicação das DCNEI ainda está posto: como alterar a lógica da prática pedagógica na Educação Infantil superando o modelo escolarizante (dividido por disciplinas / componentes curriculares)? Convictos estamos de que o debate e a reflexão sobre a BNCC para a Educação Infantil se oferecem como um caminho para essa superação.

Para além dessas questões, no município estudado, inferimos que outros 2 (dois) fatores contribuíram para esse sentimento de não pertencimento: a confusão feita pelos professores pesquisados entre a BNCC e a proposta de trabalho da Secretaria da Educação por meio de Temas Geradores e a falta de relações entre o Currículo do Município para a Educação Física na Educação Infantil e a BNCC. Esses fatores dão origem às próximas, e últimas, Unidades de Registro da Categoria “Percepções sobre a BNCC”.

5.1.3 Unidade de Registro “BNCC *versus* Temas Geradores”

Como vimos na Unidade de Registro anterior, as percepções sobre a BNCC para a Educação Infantil por parte do grupo pesquisado foram mais superficiais, demonstrando

a necessidade de maiores investimentos da Rede de Ensino nesse sentido. Talvez pela falta de proximidade com aquilo que está expresso no documento ou por falha da própria Rede ao conduzir as ações relacionadas aos Temas Geradores, os professores pesquisados relacionaram equivocadamente essa proposta com a BNCC. Durante a coleta de dados não aprofundamos o diálogo no sentido de compreender a implementação do projeto por Temas Geradores no município, mas observamos, conforme excerto abaixo, que não há obrigatoriedade de participação do professor da Educação Infantil (com formação em Educação Física) nesse projeto:

P1: eu preciso da ajuda de vocês pra lembrar, mas acho que a gente fez uma vez, foi durante a pandemia, a gente fez aquela reunião online

P4: com a Muriane.

P1: com a Muriane, eu acho que tinha um dos temas, que, de planta...

P10: isso.

P1: cada um tinha que escolher um tema, o primeiro contato que eu tive com a BNCC foi durante essa atividade que a gente fez durante a pandemia, online.

P4: inclusive ela queria cobrar da gente...

P10: que a gente encaixasse os temas...

P4: e aí nós explicamos que não, tipo, pra fazer o Caderno 2 foi que nós participamos né? Aí no fim foi, nós entramos em um consenso, ela falou “não precisa”. (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

Apesar de não participarem desse projeto de Temas Geradores, os professores pesquisados sentiram-se à vontade em discorrer sobre o assunto, mais uma vez apresentando suas percepções a partir do que observam do trabalho dos professores da Educação Infantil (com formação em Pedagogia), conforme excerto abaixo:

P3: [...] Essa sequência didática que é exigido das crianças quando se trabalha por tema, eu acho que isso torna difícil o trabalho do professor, daquele professor de sala de aula, né. Porque a gente percebe nas discussões em HTP³¹ né, que a obrigatoriedade de se trabalhar determinados temas e seguir uma determinada sequência didática e o professor tem que ter um tempo pra aprender a trabalhar desta forma...

P8: [...] Eu acho que o município de **(município pesquisado)** que engessou, justamente por conta de temas geradores [...]

³¹ Horário de Trabalho Pedagógico

[...]

P10: e fora isso tem mais um dificultador aqui na cidade que é os temas geradores também.

P7: é, mais limitante.

P10: então é mais um, que eu acho que deixa engessado, então além da gente ter que englobar tudo isso, ainda teria, eu nem sei, eu vi que as coordenadoras mandaram lá no grupo os temas desse bimestre mas eu nem entro pra ver, como que eu vou seguir um tema?

P7: [...] E ali pra piorar o município ainda traz os temas que dá uma perspectiva mais enxuta ainda e o professor, parece que não quer que o professor pensa né, parece que é uma questão, tá tudo pronto aqui e é isso.

P10: você só aplica né.

P7: é pra meio que ter um controle do que tá acontecendo.

P10: os professores são aplicadores.

P7: é um controle, a BNCC já é um controle pra atender todo mundo e os temas também. (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

Esse excerto nos traz 3 (três) questões a discutir: a primeira delas deriva da fala de P3, no início do excerto: o professor precisa ter tempo para aprender a trabalhar dessa forma. A segunda questão se inter-relaciona com a primeira: a dificuldade de pensar de forma não disciplinar. Entendemos que ações de valorização e investimentos em formações continuadas são o caminho para enfrentar tais questões e possibilitar reflexões nos docentes capazes de fazê-los enxergar o processo por outro enfoque.

A terceira e última questão diz respeito a importância de o tema ser construído coletivamente. Não nos parece um bom caminho privar os professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) do processo de discussão sobre como se propõe e organiza a prática pedagógica na Rede. O fato desses profissionais atuarem em mais de uma Unidade Escolar, com um quantitativo grande de aulas (que no limite podem chegar a 52 aulas/semana) e de tão pouco tempo (25 minutos) já são dificultadores, ao nosso ver, da compreensão da realidade de cada um dos CERs, compreensão que, como defendemos aqui, é crucial para a organização de uma prática pedagógica capaz de ser efetivamente promotora de aprendizagem e desenvolvimento em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Concordamos em relação à dificuldade de se trabalhar com temas e voltamos a questão sobre a necessidade, e importância, na oferta e desenvolvimento de formações

continuadas que possam tratar sobre esse assunto. A intenção da Secretaria de Educação do município estudado em relação ao trabalho com Temas Geradores nos parece um caminho interessante, uma possibilidade viável em um arranjo curricular por campos de experiências, mas é preciso que haja o envolvimento dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física), demais profissionais da escola e, principalmente, das crianças.

Inferimos também que o currículo proposto pelo município para a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil pode ajudar a explicar a não participação dos mesmos no trabalho por Temas Geradores e essa discussão nos leva a quarta, e última, Unidade de Registro que propomos discutir na Categoria “Percepções sobre a BNCC”.

5.1.4 Unidade de Registro “BNCC *versus* Currículo do município para a Educação Física na Educação Infantil”

Veremos, no excerto apresentado a seguir, como os professores discutem a relação entre a BNCC e o documento curricular do município para a Educação Física na Educação Infantil e seus posicionamentos em defesa ao currículo do município:

P10: [...] Até agora não foco no “corpo, gestos e movimentos”, não faço nada, eu sigo nosso currículo.

P7: exatamente. Ninguém orienta a gente a seguir BNCC.

P10: exatamente.

P7: essa é a discussão, se vierem pedir, tem que falar a BNCC não me compreende, o que compreende a nós é o meu currículo, o seu planejamento tem que ser pautado no nosso currículo. (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

Em outro momento do diálogo, apresentado abaixo, há uma tentativa, necessária ao nosso entendimento, de relacionar BNCC e currículo do município, mas P7 é enfático em posicionar-se a favor do currículo do município em um primeiro momento e, no momento imediatamente seguinte, parece reconhecer a possibilidade de relação entre ambos:

P4: [...] Nós temos os nossos objetivos, nosso planejamento e nosso objetivo. Como que nós devemos trabalhar, devemos trabalhar em cima dos nossos objetivos ou nós devemos colocar em primeiro lugar os campos de experiência? Porque se for pra trabalhar dentro dos nossos objetivos, cada bimestre tem...

P7: currículo.

P4: nosso currículo, nosso planejamento e aí tá, aí desse planejamento você fala óh! Trabalhei esse campo ou nós devemos focar no campo de experiência, no, na BNCC? Qual deve ser o principal aí no caso? Quem deveria ser o principal?

P7: nosso currículo, mas a gente não pode fechar o olho pra BNCC.

P4: não, não, tô falando assim, é essa dúvida.

P6: é um casamento.

P4: porque as vezes nós ficamos preocupados com o campo de experiência, com a BNCC e esquecemos do nosso currículo, então nós devemos colocar nosso currículo em primeiro lugar e agregar a BNCC. (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

Entendemos realmente necessário a Rede de Ensino e seus professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) discutirem a relação entre o currículo para a Educação Física na Educação Infantil e a BNCC. É necessário que haja relações explícitas entre ambos afinal, o papel da BNCC é justamente esse, de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos Estados, Municípios e escolas privadas.

O excerto que apresentaremos abaixo, para finalizar a discussão dessa primeira Categoria e suas Unidades de Registro mostra que os professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) tem ciência da necessidade desse diálogo, coadunando com nosso posicionamento em relação a importância das formações continuadas e dos tempos para estudo na jornada docente. Também, demonstra, como falamos na Seção sobre o Grupo Focal, o quanto essa técnica de coleta de dados é importante para o grupo de pesquisados, extrapolando a mera condição de ferramenta, constituindo-se em dispositivo de intervenção que viabiliza reflexões, permitindo que “os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de atuação futura”. (GOMES; GALEGO, 2005, p. 179):

P7: Agora, nas discussões que a gente tá tendo aqui talvez a gente entende né, que o movimento comece a ser o contrário, de incluir a gente na BNCC. Eu acho um processo bem difícil porque eu não acho que a Educação Física entre em “corpo, gesto e movimento” somente.

É muito mais amplo onde entra a Educação Física (Grupo Focal, encontro 27/SET/2022).

Exatamente **P7**, é necessário incluir os professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) no diálogo sobre a BNCC e, como estamos a discutir e defender, a área de conhecimento Educação Física não faz parte apenas do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, uma vez que em um currículo pautado por esse arranjo, como o proposto na BNCC para a Educação Infantil, a prática pedagógica precisa ser capaz de estabelecer relações entre os diferentes campos, imergir nas situações, pesquisar características, tentar soluções, em processos mais ligados às possibilidades abertas pelas interações e brincadeira infantis do que em um roteiro de ensino organizado apenas pelo professor.

5.2 Categoria “Percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiências e a ideia de experiência”

A segunda Categoria, intitulada “Percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiências e a ideia de experiência” apresenta duas Unidades de Registro para discussão, retratando aproximações e distanciamentos em relação aos termos campos de experiências e experiência, a partir do referencial teórico com os quais nos propomos dialogar.

5.2.1 Unidade de Registro “Distanciamentos em relação ao referencial teórico”

Quando propomos a discussão sobre campos de experiências e o conceito de experiência, tivemos percepções de distanciamentos em relação ao referencial teórico adotado. O primeiro e mais evidente talvez, relaciona-se a partir da percepção de campos de experiências pela lógica de organização tradicional da ação pedagógica, ou seja, por áreas de conhecimento ou disciplinas. Vejamos o excerto abaixo:

P9: eu penso que seriam as áreas, assim como o fundamental é dividido em áreas, no infantil são os campos, são as áreas que tem que ser trabalhadas, como, não disciplinas, por exemplo matemática, mas área, no geral, aí uma atividade de matemática, por exemplo, pode contemplar um campo ou outro independente da disciplina que você vai trabalhar.

[...]

Fazendo um paralelo com o fundamental que é por eixo temático né, então, divide: dança, esporte. Eu acho que primeiro teria, no caso da Educação Física, definir o quê que vai ser, por exemplo, num bimestre vai ser eixo temático dança, vai ser esporte, vai ser brincadeiras e depois ver onde se insere cada campo nas atividades que você vai trabalhar dentro daquele eixo, digamos assim, não sei, seria conteúdo? Eu não sei como que é dividido no infantil (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Uma instituição de Educação Infantil organizada a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos dificilmente dialogará com a ideia de arranjo curricular por campos de experiências pois, como alertou Ariosi (2019), “não é possível garantir a experiência com uma rotina fragmentada e toda definida a priori pelos adultos”. Essa visão pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais é esperada por parte dos professores, afinal, assim foram formados. O desafio é associar o conhecimento acadêmico do professor, sua formação científica, artística, tecnológica, ambiental e cultural com o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que ali transcorre e, a partir dessa associação, organizar a prática pedagógica.

Como já dissemos, o conceito de campos de experiências não pode ser compreendido como um novo nome para uma velha forma de organizar a prática pedagógica por áreas de conhecimento ou disciplinas, mesmo quando essas se disfarçam com nome de linguagem. Distribuir os campos de experiências no planejamento diário, semanal, bimestral, semestral ou anual não é trabalhar na perspectiva do conceito. Eles são, na realidade, um campo semântico para o professor e as crianças movimentarem-se em suas jornadas de aprendizagem. Devem sempre serem identificados e inter-relacionados nas investigações e diferentes situações de vida cotidiana decididas pelo coletivo como pertinentes de aprofundamento das experiências educativas. (FOCHI, 2018). Entendemos que não é um processo fácil e, reiteramos, é preciso investimento para proporcionar ao professor condições de reflexão sobre essa outra possibilidade de organização do trabalho pedagógico.

Muito por conta dessa dificuldade em pensar o trabalho pedagógico por um viés não disciplinar e ainda, como discutido na categoria anterior, a falta de relações entre o currículo do município para a Educação Física na Educação Infantil e a BNCC, a segunda percepção de distanciamento que se evidencia na fala dos professores é assumirem que sua prática pedagógica ainda não se dá como indicado pela BNCC:

P1: eu nunca usei campos de experiência, mas eu tenho dificuldade de fazer projeção, de pensar como que eu vou usar (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Quando falamos em Educação Infantil em nosso país, ainda temos um desafio posto: “garantir a concretude das proposições legais e das recomendações das políticas no cotidiano das escolas infantis brasileiras” (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 207); isso se faz tão verdade que ainda nos perguntamos como alterar a lógica da prática pedagógica na Educação Infantil e superar o modelo escolarizante, pois pesquisas continuam a indicar que as atividades realizadas no interior das Unidades Escolares ainda são sistematizadas muito mais numa concepção próxima do ensino escolarizante do que na lógica indicada nas DCNEI (BARBOSA; CAMPOS, 2015), publicada em 2009 e que serviu de fundamentação teórica para a organização da BNCC para a Etapa da Educação Infantil.

Entendemos que a reflexão, o debate e os estudos sobre os pressupostos teóricos da BNCC para a Educação Infantil com todos os envolvidos (equipe gestoras da Rede de Ensino e das Unidades Educacionais, professores, educadores, demais funcionários, famílias e comunidade) se oferecem como um caminho para a superação do modelo escolarizante, buscando aproximações à um arranjo curricular por campos de experiências, que trataremos na Unidade de Registro seguinte.

5.2.2 Unidade de Registro “Aproximações em relação ao referencial teórico”

Iniciamos a análise dessa Unidade de Registro com, talvez, a primeira aproximação necessária para o trabalho pedagógico na perspectiva da BNCC para a Educação Infantil. Vejamos:

P4: A BNCC vem contemplar isso também, o trabalho em equipe, se não houver o trabalho em equipe, se for cada um por si dentro da escola eu acho que pode pegar a BNCC e deixar ela guardada

[...]

Tem muita gente que não entende isso ainda mas não porque não quis entender as vezes porque não foi bem colocado (Grupo Focal, 24/10/22).

Essa ideia do trabalho coletivo é condição *sine qua non* para um arranjo curricular organizado por campos de experiências uma vez que, como já dissemos, “não é possível garantir a experiência com uma rotina fragmentada” (ARIOSI, 2019, p. 246). O coletivo de professores que atuam com o grupo de crianças deve discernir aquilo que mobiliza a curiosidade do grupo e organizar tempos, espaços e materiais para que as experiências aconteçam.

Além desse entendimento de trabalho coletivo, tivemos outras percepções que demonstram o quanto os professores são capazes de ter um olhar para as crianças, enxergarem a ação pedagógica de forma interdisciplinar, compreenderem a necessidade das atividades terem uma sequência e o sentido de uma experiência educativa, nos permitindo avançar na reflexão sobre o arranjo curricular por campos de experiências:

P8: [...] Mas eu acho que dentro das atividades que a gente propõe na nossa área de Educação Física, a gente consegue ter a interdisciplinaridade e trabalhar os campos, os que são propostos dentro da Educação Infantil sim.

[...]

P10: Eu acho que os campos são colocados, não de uma forma assim, a gente tem que trabalhar, mas são os campos de experiência que as crianças têm que vivenciar [...] É a criança que tem que permear por todos aqueles campos pra desenvolver melhor [...] Quanto mais for trabalhado o maior número de campos de experiência que a criança tiver sido trabalhado até os 5 anos, o desenvolvimento dela vai ser mais completo, segundo a BNCC.

[...]

P7: [...] A professora passa uma atividade lá fora, lá dentro ela continua essa atividade, então ela dá uma sequência, não é passar o conteúdo por passar conteúdo, existe uma sequência [...] Durante o dia o planejamento dela tem uma sequência e quebrou uma questão de professor detentor do conhecimento, professor sabia de tudo, é isso, já sei dar aula, pinta aqui dentro do desenho.

[...]

P6: Mas a experiência, acho que, diferente da informação [...] É algo que nos toca, como dizia o Bondía, é algo que a gente passa por aquilo, marcou a gente e a gente vai a partir disso criar. (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Esse excerto demonstra o quanto os professores foram assertivos em suas percepções. **P8**, por exemplo, percebeu possibilidades de trabalho interdisciplinar em um arranjo curricular por campos de experiências. Já **P10**, percebeu os campos de experiências a partir da criança e não dele, adulto-professor. Entendemos que é justamente isso, a proposta de arranjo curricular por campos de experiências desloca o olhar para a criança, inverte-se a lógica organizativa: o professor não planeja sua prática pedagógica distribuindo ao longo de um determinado período de tempo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos nesse ou naquele campo de experiências; ele projeta (*progettazione*) junto com as crianças, vivências que vão permeando os diferentes campos de experiências e, conseqüentemente, atingindo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

P7 percebeu que as experiências educativas precisam ter uma sequência, evitando o caráter episódico das atividades e os processos de artificialização na construção dos conhecimentos.

Por fim, tivemos **P6** percebendo a prática pedagógica como algo que deve tocar a criança, onde o docente propõe experiências que façam sentido e não apenas deposita um conteúdo programático, que ele mesmo elaborou ou que elaboraram para ele, coadunando com as ideias que expomos quando discutimos o princípio da significatividade a partir de Paulo Freire.

Nessa organização da prática pedagógica na Educação Infantil por campos de experiências, por sinal, propomos quatro princípios. Ouvir as percepções dos professores sobre cada um desses princípios nos levou a terceira e última categoria que analisamos, denominada “Percepções sobre os princípios de significatividade, continuidade, ludicidade e interação”.

5.3 Categoria “Percepções sobre os princípios de significatividade, continuidade, ludicidade e interação”

Finalmente, em nossa terceira e última Categoria, “Percepções sobre os princípios de significatividade, continuidade, ludicidade e interação”, apresentamos e discutimos as Unidades de Registro “Fazer sentido!”, “O continuar desenvolvimentista”, “Brincar já é lúdico!” e “Interação social, acolhimento e conhecer objetos”.

5.3.1 Unidade de Registro “Fazer sentido!”

Essa Unidade de Registro surge a partir da fala dos professores em relação ao princípio da significatividade e, num primeiro momento, podemos inferir uma posição de centralidade do professor em relação ao processo de aprendizagem das crianças. Vejamos:

P7: é um papel muito importante do docente que as vezes não ocorre né. Você tá explicando o porquê de tudo e aí você dá a compreensão pra criança [...] Às vezes não querem te obedecer e você explica o porquê [...] A aula flui melhor né. Ela compreende as regras. Durante as regras né, como que é a brincadeira.

P3: e olha aquilo que é combinado elas não esquecem. Todo mundo já viveu essa experiência, você combinou com a criança [...] (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Em outro excerto:

P10: [...] Da criança fazer a atividade e ter algum sentido pra ela, ter algum significado pra ela, não fazer por fazer. Então, a partir do momento que ela consegue, que a aula proporciona isso pra criança ela tá abrangendo esse princípio ou se você simplesmente falar faz isso por fazer, vai lá pula ali, não tem significado nenhum pra criança.

P4: [...] Se você falar com a criança que o significado é importante, oh! Você tem que correr e quando você corre você tem que balançar o bracinho pra frente e pra traz, por que que você tem que fazer isso? E elas não sabem, aí tem que contextualizar, oh! Daqui pra cima, o tronco ele é mais pesado essa parte de cima, as perninhas são mais leves, então se você não balança o bracinho, o corpinho vai pra frente e você cai. Então elas estão entendendo por que elas estão fazendo aquilo, por exemplo assim, até na disciplina ali, você tem que ficar sentado aqui, por que você não pode ficar sentado aqui na frente? Porque o outro vai correr e vai passar por cima de você, você vai derrubar, atrapalhar a brincadeira então elas vão tendo sentido no que elas estão fazendo.

P7: Quem traz isso é o docente.

P4: Sim (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Durante todo o diálogo sobre esse princípio, notamos percepções relacionadas a questões sobre explicação de regras, do como comportar-se durante uma aula de Educação Física ou de como realizar a atividade (brincadeira) proposta.

É importante que os docentes reflitam sobre a organização de uma prática pedagógica capaz de produzir significados pessoais nas crianças, seja ampliando aquilo que ela já viveu ou germinando algo que está em processo de construção pelo seu desejo de conhecer. Em outras palavras, é preciso que aquilo que propomos ensinar faça sentido às nossas crianças.

A tarefa do professor, a partir desse princípio e na perspectiva dialógica de Paulo Freire, que utilizamos para conceituá-lo é, trabalhando em equipe, organizar a prática pedagógica a partir do que se recolheu na investigação, e propor experiências, como problemas a serem resolvidos, e não como dissertação, às crianças de seu grupo.

Nesse sentido, voltamos a afirmar que na prática pedagógica onde o professor, ou a Rede de Ensino, é o determinante daquilo que será trabalhado, pouco ou nenhum sucesso terá com uma proposta de trabalho na Educação Infantil que realmente se ancore nos pressupostos dos campos de experiências.

5.3.2 Unidade de Registro “O continuar desenvolvimentista”

Essa Unidade de Registro nos traz a possibilidade de discutirmos a questão da organização da Proposta Curricular do município em relação à Educação Física na Educação Infantil. Vejamos o excerto abaixo, relacionado ao momento em que propomos o tema princípio da continuidade ao Grupo Focal:

P4: Eu entendo assim [...] você começar uma atividade e você não terminar ela ali, você continuar fazendo com que ela evolua, você tá trabalhando, você vai trabalhar uma atividade com a criança e você não trabalhar, ah! Tá, acabei, é você ir passando aos poucos, numa sequência.

P9: [...] uma atividade mais simples e ela vai ficando mais complexa na medida que a criança vai adquirindo significado pra aquilo.

P8: Vai fazendo sentido. À medida que vai fazendo sentido você consegue...

P9: Passa pro próximo nível, você continua.

P8: Fazer a atividade ficar um pouco mais complexa.

P4: Se você for ver, sem querer, não sei se sem querer ou por querer, nós já estamos trabalhando assim na educação infantil.

P7: [...] O professor tem que ter a visão de que aprenderam ou não, ou, se boa parte aprendeu é possível prosseguir pra uma segunda fase, um outro estágio.

P1: até as crianças, tipo, pelo menos nas minhas aulas, você vai lá, passa, por exemplo, um circuito e começa mais fácil aí depois eles falam: “tio, o próximo vai ser mais difícil?”, aí você vai e coloca um obstáculo diferente, “vai ficar mais difícil, né tio? Quer mais difícil, quero mais difícil”, eles mesmos querem, quer isso né, essa sequência, essa continuidade, esse desafio.

P4: isso que o **P1** falou aí da criança, você, o professor é ver ali se ele pode aumentar o nível ou não né, o professor tá vendo isso aí, isso aí aconteceu comigo na pandemia com o retorno dessas crianças. De primeiro foi um impacto porque você estava acostumado, você pegava uma 5ª etapa eles já estavam naquele estágio e a gente começou a estranhar um pouco e aí caiu a ficha, tinha uma pandemia, eles estão voltando agora, eles perderam todos os anos anteriores.

P7: não dava pra ter continuidade e voltar na atividade até as coisas melhorarem e fluir bem. Desde tudo, não só a parte motora né, desde regra, desde estabelecimento, compreensão, aí sim você consegue seguir.

[...]

P1: [...] A gente dá aula pra eles na C.I., na terceira, na quarta, porque é um princípio de continuidade que tem nisso daí, a gente faz a brincadeira aí no C.I. (**áudio incompreensível**), 3ª etapa a gente incrementa e coloca uma bola, aí chega na 4ª etapa dá pra fazer aquela de correr atrás e pôr a mão no amiguinho. Então, é o princípio de continuidade que tá acontecendo aí, sem a gente perceber as vezes porque a gente vai ano após ano, trabalhando com eles. Isso acho que facilita no aprendizado deles.

P7: por mais que eu ache que o nosso currículo precisa ser repensado em relação a continuidade mesmo, porque tem alguns momentos do nosso currículo que ele acaba batendo na mesma tecla, nas capacidades físicas que tem que trabalhar, que foge um pouco da continuidade mas é bem, é bem essa questão mesmo, C.I., 3ª, você vai vendo a evolução e é que nem o **P10** falou, é uma sequência didática, uma coisa atrelada a outra, tá distribuído legal assim nesse sentido, tipo, que no fim da 5ª Etapa dá pra começar os esportes, acho que a gente trabalhou bastante capacidade física, agora a gente começa a entrar um pouco nos esportes, óbvio que numa dimensão lúdica ainda, o básico, aquela semente ali mas é uma continuidade (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Como dissemos no Capítulo 4, no período de 2016-2018, a Secretaria de Educação do município estudado construiu, coletivamente, com a participação de todos os professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil, via processo de formação continuada em serviço, um currículo próprio para a atuação desses profissionais, disponível no ANEXO III. Analisando esse documento (que acreditamos

ter relação com as orientações advindas do Projeto Curricular para a Grande Área Movimento – Quadro 7, apresentado à página 109) e as percepções trazidas pelos professores no Grupo Focal, inferimos que a proposta curricular encontra muito mais aproximações com a Abordagem Desenvolvimentista em Educação Física Escolar do que com uma perspectiva de organização do trabalho por campos de experiências, que considera o princípio da continuidade.

Ao pensarmos a organização da prática pedagógica em arranjo curricular por campos de experiências, é um erro supor que o princípio de continuidade da experiência esteja adequadamente atendido simplesmente pelo fato de proporcionarmos às crianças novas experiências, ainda mesmo quando se cuide que, com elas, as crianças ganhem mais destreza e facilidade em lidar com situações nas quais já encontram-se familiarizados, como o proposto pela abordagem desenvolvimentista em Educação Física Escolar. É fundamental que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os de experiências anteriores, significando, com isso, avanços em relação à articulação consciente de fatos e ideias. Em assim sendo, caberia ao professor selecionar possibilidades de experiências que, dentro da órbita das experiências existentes e possíveis no seu grupo de crianças, suscitem novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliem a área para experiências posteriores.

Um exemplo dessa ideia veio durante a discussão do Grupo Focal, onde P2 foi responsável por inverter essa lógica da Abordagem Desenvolvimentista em Educação Física Escolar que norteava a discussão, fazendo um contraponto ao propor a reflexão sobre o princípio da continuidade a partir da ótica da criança. Vejamos o excerto:

P2: Talvez fugindo um pouquinho, de, como vocês estão falando de continuidade, eu penso, quando fala em continuidade é a criança querer continuar aprendendo, continuar brincando, que nem a gente falou, de algumas crianças que não gostam de fazer as coisas né, elas veem as crianças brincando, veem que teve esse aumento de dificuldade, que o pessoal foi conseguindo, mas ela se interessa, quer começar brincar, quer começar a participar, quer começar a aprender e isso vai que dessa atividade ela vai passar pra outra e pra outra, ela vai querendo cada vez mais, não só nesse de continuidade de pensando na dificuldade da própria atividade em si ou então no tempo, ah! Trabalhei no C.I. “pato, pato, ganso”, na 3ª trabalhei também mas, um pouquinho diferente, mas nisso de ela querer cada vez mais tipo, ah! Essa brincadeira do “pato ganso” foi legal, ah! Agora eu quero brincar de “batatinha frita” que essa eu tinha medo e agora também é interessante... Olha, me interessei nisso, agora quero patinar, uma coisa nada a ver com a outra mas tipo, querer ir buscar o aprendendo cada vez mais né, no caso da nossa área, essas brincadeiras.

P1: Só enxergou continuidade pelo olhar da criança (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Entendemos que a fala de **P2** alinha-se ao constructo teórico de Dewey já que segundo o referido autor “a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (1976, p.42).

5.3.3 Unidade de Registro “O brincar já é lúdico!”

Quando tratamos do princípio da ludicidade, o que tivemos foram percepções que consideram a importância da ludicidade na organização da prática pedagógica, enquanto forma peculiar de descobrir e construir sentidos e explicações ao mundo, a si mesmo e aos outros. Vejamos o excerto abaixo, que resume o diálogo tido pelo grupo:

P4: Eu acho extremamente importante, principalmente na educação infantil. Se não tiver o lúdico, vai chegar uma hora que eles vão se desinteressar totalmente pela aula, se você não colocar, eu percebo, se eu não colocar a brincadeira eles começam a perder o interesse, porque a criança brinca, porque ali o objetivo serve pra mim só, só eu que estou, que estou vendo objetivo ali, pra eles, eu ‘tô’ indo lá pra brincar com eles, pra jogar, brincar, pra fazer a diversão ali, entendeu? E as vezes eles nem, eles me veem como professor, mas eles me vê assim como o “tio P4” que brinca, que faz atividade, que brinca de bola, eu tenho objetivo, então se eu não colocar o lúdico, eles vão acabar se desinteressando, não tem a motivação.

P7: Eu ‘tô’ pensando diferente em relação a isso já, eu acho que o lúdico é importante, ele entra em diversos momentos, mas eu já comecei a ter menos lúdico assim e as crianças eu percebi que chegou um momento que elas sabe? Meio que elas querem atividade, querem fazer o jogo, querem fazer a brincadeira e o contexto lúdico está lá, mas não mais o principal.

P4: Mas aí você chegou num ponto que eu...

P7: Eles querem fazer a atividade entende? O lúdico tá lá, o lúdico é importante, mas eu não preciso focar muito nisso, eles já tão...

[...]

P9: [...] a gente tá usando do lúdico, brincadeira, um jogo pra ensinar. Então acho que vai além só da música ou só do... O brincar já é o lúdico.

P6: É porque o brincar é muito lúdico pra eles, quando a gente fala nós vamos brincar de basquete eles já criam uma atmosfera na cabeça deles que eles se posicionam enquanto mini jogadores assim né, e eles acham

que, eles criam essa brincadeira, esse jogo de papel do ser aquele jogador e pra eles isso já é uma brincadeira. Então, as vezes a gente não precisa colocar ah! Vai jogar a cesta no ovo, o ovo na cesta, não, às vezes, pra eles essa própria brincadeira, ah! Hoje a gente vai brincar de vôlei né, eles já se sentem os jogadores de vôlei com a mãozinha assim e é uma, a forma deles brincar e interpretar o mundo e aí já é o lúdico também.

[...]

P4: Mas eu vejo o lúdico mais importante pras crianças menores.

P6: É.

P7: É.

P4: C.I.

P7: Contextualização.

P4: Aí é mais difícil, você tem que colocar um pouco mais de lúdico se não...

P7: Mas o lúdico é muito amplo, por exemplo, você pode pegar assim e brincar com a lata lá, não precisa contar uma história ...

[...]

P1: Mas acho que você falou um ponto que acontece bastante nas minhas aulas, quando eu falo assim, vem cá, o tio vai contar uma historinha, e eu falar: “vou contar uma historinha”, eles já, todos eles sentam e ficam esperando...

P4: Sim, é assim mesmo.

P1: [...] eu falo vou contar uma historinha, que nem a do “Seu Urso”, eu viajo lá, falo que ele mora numa floresta, numa caverna, eles ficam muito ouvindo ... eles prestam atenção, acontece mesmo isso, toda vez que eu falo.

P4: Na hora.

P7: Compreendem melhor a atividade. (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Essa compreensão do princípio como uma organização de atividades baseadas no brincar, no jogar, na contextualização, no faz de conta nos mostra que os professores não estão descolados da ideia de lúdico enquanto *éthos* da criança. Porém, as duas questões que propomos discutir com o princípio não apareceram nas falas dos professores: a compreensão de ludicidade enquanto um estado interno do indivíduo e, a diferenciação entre ludicidade e atividades potencialmente lúdicas.

Acreditamos ser muito importante aos docentes a capacidade de distinção entre ludicidade e atividades lúdicas, para que termos distintos não sejam empregados como intercambiáveis. Também importante, a capacidade do professor em, ao organizar sua prática pedagógica, ser assertivo na escolha de atividades capazes de levar, como nos colocou Luckesi (2000), a plenitude da experiência, à ludicidade em seus termos aqui apresentados, enquanto estado interno ao sujeito, percebida e expressa apenas por aquele que a vivencia.

5.3.4 Unidade de Registro “Interação social, acolhimento e conhecer objetos”

Da mesma forma como no princípio da continuidade não houve grandes aproximações às ideias de Dewey (com exceção feita a fala de P2), o princípio da interação também se apresentou distante, com a discussão indo para caminhos diferentes do nosso referencial teórico, ou seja, que dizem respeito as trocas que ocorrem entre os seres humanos e o ambiente, enfatizando os modos de como agimos no mundo e o mundo age em nós. Inicialmente o diálogo dos professores partiu para a discussão sobre a interação entre crianças e professor, entre as próprias crianças, de como é prejudicial ministrar aulas em dia com poucas crianças, sobre o processo de acolhimento das mesmas na escola/turma e como o ‘lúdico’ poderia se tornar um facilitador da interação, como demonstra o excerto abaixo:

P1: a interação pra mim é essencial também. Quando tem 3, 4 crianças que a gente vai dar aula, que às vezes acontece em dia de chuva, nossa! a brincadeira não flui, quanto mais interação social na nossa área de Educação Física melhor.

P3: eu acrescentaria a interação, a acolhida, porque sem acolhida não há interação [...]

P2: [...] A interação é o princípio da aula, se não tiver interação entre o professor e o aluno a aula não vai existir, não vai ter essa troca de experiência e nada vai acontecer.

P7: e a gente vê isso em C.I. né, terceira, como é difícil dar aula pro C.I. e terceira no começo, porque eles interagem muito pouco. Aí você tem que buscar uma interação mais o acolhimento que não é só a interação na atividade em si, mas por exemplo, você chegar, começar a aula, dá um abraço no tio, senta pertinho do tio que o tio vai falar uma coisa, aí já é uma interação também mais nessa questão afetiva, mas é como eu falei, no começo do ano C.I. e terceira etapa a interação é muito pouco e aí você tem que fazer o quê? Tem que buscar atividade de

compreensão mais fácil porque você tem pouca interação, aí quando você começa ter mais interação você consegue atingir seus objetivos.

P4: O lúdico também, aí que entra o lúdico também.

P7: É, o lúdico é uma ferramenta pra interação.

P4: Quando você faz o lúdico aí você chama eles pra você.

P7: É uma ferramenta importante.

Após a realização de intervenção no diálogo dos professores, a conversa partiu para discussões relacionadas ao local onde as aulas são realizadas e a importância da apresentação dos materiais utilizados durante as aulas de Educação Física, como podemos ver no excerto abaixo:

Pesquisador: [...] Eu queria que vocês colocassem a percepção de vocês sobre a importância da interação na prática pedagógica da criança com os objetos e os espaços em que a prática pedagógica se dá.
[...]

P8: [...] Eu trabalho num determinado local, quando eu saio daquele contexto, daquele local, daquele meio que eu tive trabalhando e vou pra um outro local eu percebo que eles ficam perdidos...

P6: É que é como se eles soubessem a finalidade de determinado espaço.

P8: Isso.

P6: Então por exemplo, na sala multimeios é pra que eles brinquem com os brinquedos.

P9: Eles associam né, associam a função dos espaços.

P6: Então se a gente vai pra sala multimeios é muito dificultoso a gente fazer uma organização pra que eles sentem e se organizem pensando na educação física em si.

[...]

P7: A Educação Física é essencial nessa questão da interação, levar objetos, acho que é a disciplina que vai mais gerar interação, conhecimento, vai explorar diversos objetos: bolas, cones, bambolês.

P4: Uma das coisa pra chamar atenção que eu faço é: quando eles vão fazer um zig zag eu pego os cones e começo a perguntar as cores, eu falo esse aqui é o cone pra fazer o zig zag, que cor que é esse aqui? Aí eles vão prestando atenção naquilo e eu acho que eles vão interagindo com o objeto.

P1: Vão participando...

P4: Eu faço isso instintivamente as vezes né, pra que eles, pra prender a atenção deles, mas acaba interagindo ali.

P7: Às vezes essa questão que você disse a interação com o meio, a gente sempre dá aula no mesmo lugar, quando você muda o lugar, fazer uma brincadeira, um passeio na floresta, dar uma volta na escola ou um dia de chuva, eles sentem isso [...] Acho que a educação física é onde vai ter mais essas interações porque além da gente propor uma rama diversa de capacidade físicas ali, habilidades motoras ali, a gente ainda propõe com objetos, com uma variedade muito grande, né, eu acho que é onde eles são mais estimulados na parte de interação.

[...]

P6: E em relação ao objeto, é que nem eu faço com a crianças da 3ª etapa, C.I. logo no começo, que é pegar os objetos da educação física e mostrar, deixar eles tocarem, deixar eles entenderem o que é o objeto, apertar, mexer no cone, ter essa noção palpável pra conseguir depois trazer uma funcionalidade pro objeto e entender que ele tem uma finalidade, um significado.

P9: Significado, volta lá no um (Grupo Focal, encontro 24/OUT/2022).

Observamos que mesmo com a intervenção do pesquisador durante a discussão no Grupo Focal, o princípio da interação não foi percebido pelos professores em seu sentido deweyano, onde atribui-se igual importância aos fatores externos e internos de uma experiência que se propõe educativa. Conforme Dewey (2002), o conceito de interação é inseparável do conceito de situação, na medida em que numa experiência é determinante o que ocorre entre o indivíduo e seu ambiente, constituindo isso a situação do indivíduo. Essa situação enquanto experiência educativa é, pois, a adequação entre as características subjetivas do indivíduo e as condições que interagem com aquelas no sentido de as potencializar. Consequentemente, a continuidade e a interação, na sua ativa união uma com a outra, providenciam a medida e o significado educativo dessa experiência. Ainda em Dewey (1959), na sua acepção plena, o conceito de experiência é, pois, indissociável do conceito de aprendizagem enquanto “descoberta das conexões entre as coisas” (p. 153). A prática pedagógica organizada enquanto aprendizagem pela experiência, entendida desse modo, constitui condição para que a criança se desenvolva a partir da capacidade de dar sentido, encontrar os fios condutores entre as sucessivas experiências e ser capaz de conectá-los.

Nesse sentido seguimos caminhando e lutando por uma Educação Infantil que faça sentidos às nossas crianças, onde a organização da prática pedagógica em um

arranjo curricular por campos de experiências seja capaz de levá-las a explorar a riqueza do mundo e de seu mundo interior, a se autoconhecer, perceber potencialidades até então desconhecidas, conectar os fios condutores capazes de gerar novos desejos de aprendizagem nesse ciclo contínuo de busca pelo conhecimento enquanto houver vida, onde ludicidade, significatividade, continuidade e interação se interceptam, se unem, se interpenetram e se transformam em energia vital, alegria de estar na escola e desfrutar das melhores experiências educativas possíveis.

CONSIDERAÇÕES

As discussões que se estabeleceram antes, durante e após a homologação da BNCC têm assumido a condição de um debate que ora valoriza e ora desconsidera o documento. De um lado estão os referenciais que o criticam, desde sua gênese até o documento final, questionando principalmente a falta de procedimentos de escuta, sua condução e conclusão aligeirada, as influências do mercado, pressões políticas, supressão e inclusão de temas outros, muito em consequência do jogo político orquestrado por movimentos empresariais, alguns partidos políticos e parte da mídia que culminou no golpe midiático-parlamentar que tirou do poder a escolha democrática da representante maior do executivo no país (ARROYO, 2016; MARTINELLI et al., 2016; MOREIRA et al., 2016; NEIRA, 2018; PASQUALINI; MARTINS, 2020). Do outro lado, referenciais teóricos que, em certa medida, entendem que a proposição de uma base comum possa ser um instrumento de melhoria das condições de oferta da educação em nosso país, tendo em vista a proposição de um conjunto de elementos necessários ao processo de ensinar e aprender na escola (BOSCATTO et al., 2016; RUFINO; SOUZA NETO, 2016; FERREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016; BETTI, 2018; FOCHI, 2020; GHIDINI, 2020; IMPOLCETTO; MOREIRA, 2023).

Nos posicionamos no segundo grupo, acreditando, que para a etapa da Educação Infantil, o documento legal não deve ser queimado em uma fogueira em praça pública – a BNCC, como qualquer outra normativa legal, necessita de interlocutores críticos, não de detratores levianos, de um lado, nem de seguidores fiéis ou aplicadores, de outro (BETTI, 2018). De modo que importa tanto o que a BNCC para a Educação Infantil propõe, como o que faremos com ela, de modo a minimizar seus defeitos e potencializar suas virtudes, na busca de uma escola que faça sentido aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Nesse sentido, cabe elucidar ainda, a diferença entre BNCC e proposta curricular. A BNCC é uma normativa legal obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel é o de orientar a revisão e a elaboração das propostas curriculares dos Estados, Municípios e Rede Privada. O referido documento estabelece os objetivos que se espera que as crianças venham a atingir, enquanto ao currículo, caberia definir como alcançar esses objetivos ou, em outros termos, a BNCC indica o ponto aonde se quer chegar e a proposta curricular traça o caminho até lá. Nossa proposta com esse trabalho foi justamente a de apresentar um caminho possível entre o expresso na normativa legal e a prática pedagógica

constituente dos projetos curriculares das escolas de Educação Infantil, uma vez que as Redes de Ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2017b).

Evidentemente, a viabilização da prática pedagógica por campos de experiências exige mudanças, e sabemos que mudanças em educação são lentas e gradativas, por envolverem uma complexa teia de fatores. Na incipiente etapa da Educação Infantil então, como afirmam Paschoal e Brandão (2015) “o desafio posto é garantir a concretude das proposições legais e das recomendações das políticas no cotidiano das escolas infantis brasileiras” (p. 207).

No sentido de garantir a concretude dessa proposição legal (o arranjo curricular por campos de experiências na BNCC para a Etapa da Educação Infantil) conjecturamos o investimento em formação inicial e continuada de professores como alternativa. À vista disso, o próprio Governo Federal lançou, no ano de 2019 e 2020, respectivamente, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019 prevê que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

[...]

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

[...]

XII – aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiências, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projetos de vida dos estudantes, dentre outros; (BRASIL, 2019)

Isso posto, há uma necessidade urgente de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, de maneira que o percurso formativo se volte para a aquisição de conhecimentos que permitam aos estudantes (futuros professores) conduzirem os processos de ensino e aprendizagem na educação básica, quando ingressarem ao mercado de trabalho, conforme proposto na BNCC.

Nessa mesma lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020 prevê que a BNCC vigente seja tema das formações continuadas ofertadas aos professores em exercício nos sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e municípios:

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC – Formação, tem como princípios norteadores:

[...]

V – Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

[...]

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência. (BRASIL, 2020)

Nossa insistência em formação de professores, principalmente continuada, congraça-se à teoria educativa de Dewey, que propomos defender nesse trabalho e que está, ao contrário do que muitos pensam, bem mais centrada no professor do que no educando. A convicção de Dewey, da qual compactuamos, era a de que a escola proporcionaria ao educando possibilidades de aprendizagens a partir de experiências

educativas baseadas principalmente na aptidão dos professores para criar, durante sua prática pedagógica, situações e ambientes adequados para que essas experiências aconteçam.

Foi isso que propusemos nesse trabalho: ao mesmo tempo em que analisamos percepções dos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) atuantes em uma Rede de Ensino, apresentamos e discorremos sobre possibilidades de atuação a partir de um arranjo curricular por campos de experiências, como proposto pela BNCC para a etapa da Educação Infantil.

Para tal, o organizamos da seguinte forma: nos capítulos 1 e 2 procuramos contextualizar a Educação Infantil e a Educação Física Escolar em nosso país, trazendo um pouco da história, de modo a compreendermos como culmina-se na proposição, elaboração e publicação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e como a Educação Física, enquanto área de conhecimento, se expressa no documento para essa etapa.

No Capítulo 3 aprofundamos teoricamente a ideia de arranjo curricular por campos de experiências, relacionando-o ao conceito de experiência em Dewey e propondo quatro princípios norteadores para a organização da prática pedagógica pautada pela lógica dos campos de experiências.

O capítulo 4 foi de apresentação dos caminhos traçados para a pesquisa de campo. No Capítulo 5, apresentamos e discutimos os dados. Construídos a partir de Bardin (2016), com colaboração de Minayo (2000) e Franco (2018), procuramos relacionar a técnica de coleta de dados com a técnica de interpretação, de tal forma que as Categorias de Análise e suas respectivas Unidades de Registro se relacionam com o roteiro de coleta de dados que utilizamos no Grupo Focal, elaborado a partir da técnica do funil.

Assim, discutimos na primeira Categoria de Análise a BNCC enquanto documento normativo da educação nacional e sua parte destinada à etapa da Educação Infantil; na segunda Categoria de Análise, aprofundamos o debate sobre o constructo teórico que propomos em relação aos campos de experiências e ao conceito de experiência a partir de Dewey e, na terceira e última Categoria de Análise, discutimos os princípios que consideramos norteadores na organização da prática pedagógica na perspectiva do arranjo curricular por campos de experiências.

A análise dos dados mostraram que estávamos certos na nossa hipótese de haver dificuldades de compreensão, seja da própria BNCC enquanto documento normativo, seja da proposição da ideia de arranjo curricular por campos de experiências, por parte do

grupo de professores pesquisados. Mas junto a isso, a análise dos dados e as falas dos docentes ao longo dos dois encontros de Grupo Focal que realizamos, trouxeram o quanto esses professores, com erros e acertos em relação à organização de sua prática pedagógica, buscam, diariamente, fazer o melhor trabalho possível com seus grupos de crianças que frequentam a Rede de Ensino do município estudado. Como dissemos, a ideia de campos de experiências é um conceito em construção e, evidentemente, não está acabado para nenhum docente.

Nesse sentido, elencamos cinco pontos de atenção/investimento por parte da Rede de Ensino pesquisada no sentido de contribuir na efetivação de uma prática pedagógica organizada a partir do arranjo curricular por campos de experiências:

1. investimento em formação continuada;
2. convicção, pela Rede de Ensino e comunidades escolares de cada um dos CERs (equipe gestora, professores, educadores, demais funcionários, crianças e famílias), de que a criança é um ser potente, competente, co-construtor de seus conhecimentos e de sua identidade através das interações e brincadeira que realiza com os demais membros do espaço escolar.
3. que por ser potente, competente e co-construtor do conhecimento, a Rede de Ensino e comunidade escolar compreendam e permitam a participação das crianças na construção dos projetos pedagógicos, entendendo participação não somente na voz que se dá a elas, mas, sobretudo, na reflexão sobre e, conseqüentemente, organização do trabalho a partir daquilo que se ouviu;
4. que a escola, enquanto instituição, compreenda que a experiência educativa é um processo construído através da interação das crianças com seus pares e com os adultos, assegurando e efetivando os direitos de brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se enquanto elementos essenciais da organização do seu dia a dia;
5. que as experiências educativas realizadas no interior de cada uma das Unidades Educacionais tenham continuidade, interação, significatividade e ludicidade, sendo assim capazes de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que lá estão.

Em relação ao primeiro ponto de atenção/investimento, reforçamos e reafirmamos a ideia da formação continuada como elemento superador das dificuldades docentes, formações essas capazes de suprir as lacunas da formação inicial e ao mesmo tempo ajudar o professor na organização de sua prática pedagógica diária. Nesse sentido “realçamos que palestras, seminários e cursos esporádicos não resultarão em qualquer tipo de mudança significativa. É preciso que os processos de formação se configurem como uma prática de reflexão contínua e coerente com os objetivos que se pretende alcançar” (DIANA, 2015, p. 82), o que parece estar de acordo também com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que em seu sétimo artigo diz:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020).

No município estudado, a importância em ofertar formação continuada aos professores da Educação Infantil (com formação em Educação Física) mostrou-se evidente: dos onze professores pesquisados, apenas um professor trouxe consigo experiência de atuação na etapa da Educação Infantil – todos os outros dez professores iniciaram sua jornada de atuação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas nessa Rede de Ensino. Também conforme dados referentes à compilação dos questionários, o grupo de professores pesquisados não procurou, exceção feita novamente a um deles, que relatou ter especialização em psicomotricidade, formação profissional (pós-graduações *latu / stricto sensu*) na área da Educação Infantil, demonstrando a necessidade de investimentos em formação continuada ao grupo.

Os quatro pontos de atenção/investimento seguintes se relacionam e são, em certo ponto, dependentes do interesse da Rede de Ensino em investir, enquanto formação continuada, nessas temáticas. Entendemos, ademais, necessário que a Rede de Ensino e todos os seus integrantes discutam e fortaleçam, em momentos oportunos (Conferências e Fóruns Municipais de Educação, paradas pedagógicas destinadas a elaboração, avaliação e reelaboração de Projetos Políticos-Pedagógicos da Rede e de suas Unidades

Educacionais) os conceitos envolvidos na proposta de uma Educação Infantil que se organiza a partir de um arranjo curricular por campos de experiências.

A Rede de Ensino e as escolas, enquanto instituição, intencionadas em desenvolver um trabalho efetivamente pautado no arranjo curricular por campos de experiências, devem compreender que a experiência educativa é um processo construído através da interação das crianças com seus pares e com os adultos, assegurando e efetivando os direitos de brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se enquanto elementos essenciais da organização do seu dia a dia.

Escolas e professores que adotam a prática pedagógica a partir do arranjo curricular por campos de experiências devem ter ciência que tais práticas surgem das problematizações das crianças ou de situações pelos docentes problematizadas. Não estamos, repetimos, a dizer que a instituição e seus professores devam seguir tudo aquilo que as crianças dizem ou propõem: é preciso escutá-las, respeitá-las, estudá-las e redirecioná-las para projetar um plano flexível, realizado em parceria, vivo, que se dá ao longo do processo educativo, diferentemente da ideia de planejamento enquanto algo feito antes, e não durante, e de exclusividade do adulto.

Efetivar a ideia do arranjo curricular por campos de experiências é ter a convicção de que o trabalho pedagógico deve ser construído a partir da reflexão daquilo que se escuta das crianças, de suas curiosidades e interesses, pelas hipóteses por elas levantadas e pela valorização dos sentidos e significados por elas produzidos procurando, insistentemente, alternativas de superação de práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço ou ainda em atividades que se articulam tematicamente em torno das datas comemorativas, com listas de afazeres planejadas para cada dia da semana e que procuram meramente preencher o tempo do trabalho do professor com seu grupo de crianças (FINCO, 2015).

Pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir dos campos de experiências resultará, nesse momento de construção do conceito, na mudança de postura em relação ao próprio processo educativo, buscando romper o modelo a partir do qual assumimos uma abordagem baseada no falar para uma onde possamos ouvir, onde a dúvida, a fascinação e a investigação são fatores mais que bem-vindos.

Finalmente, sobre a Educação Física enquanto área de conhecimento obrigatória inserida na etapa da Educação Infantil, o fato é que, indo já para a segunda metade da segunda década do século XXI, ainda temos o debate sobre a presença ou não do professor

com formação específica e, em tendo, quais seriam suas atribuições dentro dessa etapa da educação básica. Entendemos que o país não conseguiu muitos avanços em relação a formação profissional para o exercício do magistério, principalmente na etapa da Educação Infantil, seja nos cursos de Pedagogia como nos de Educação Física, de modo que a formação inicial não habilita o pedagogo para trabalhar com área de conhecimento Educação Física na Educação Infantil, e nem o formado em Educação Física para trabalhar com a etapa da Educação Infantil.

Esse entrave, ainda não resolvido, foi um dos argumentos para defendermos a presença do professor formado em Educação Física na Educação Infantil: ele ajudaria o pedagogo a compreender melhor como se dá o trabalho com a linguagem e cultura corporal na Educação Infantil e, em contrapartida, o pedagogo o ajudaria a compreender melhor a prática pedagógica na Educação Infantil. Todos teriam ganhos, principalmente as crianças, pelas maiores possibilidades de vivenciarem práticas pedagógicas relacionadas à linguagem e cultura corporal, capazes de efetivamente promover aprendizagens e desenvolvimento. O professor com formação em Educação Física inserido nesse contexto, pode ampliar e qualificar a organização de uma prática pedagógica que articule os conhecimentos da linguagem e cultura corporal nesse arranjo curricular, como propõe a BNCC.

Evidentemente, para que essa relação de parceria se efetive, e possamos chamar todos de professores da Educação Infantil, como propomos, exige-se a disponibilidade de tempo para o diálogo entre os profissionais e a construção de uma prática pedagógica coletiva; assim, Redes de Ensino que optam pela presença de algum professor com formação específica para organização e cumprimento de planejamento e atividades extraclasse dos professores pedagogos, incorrem no erro de solucionar um problema criando outro. É necessário institucionalizar momentos de encontro para o planejamento coletivo das ações pedagógicas na Educação Infantil.

Um mérito da Rede de Ensino que investigamos foi o de não organizar a presença do professor com formação em Educação Física a partir dessa lógica de estar com a turma de crianças para os momentos de planejamento do professor com formação em Pedagogia – ambos atuam juntos (conforme ANEXO II - Procedimentos Iniciais para Implementação de Educação Física na Educação Infantil, item 8). Dessa forma, caberia a Rede organizar (ou reorganizar) tempos para o diálogo entre esses professores, no sentido de estruturação e construção de uma prática pedagógica efetivamente coletiva no interior das escolas. É ao reforçar a ideia da construção coletiva que aumentamos as possibilidades de

fortalecimento das relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre os diferentes professores que atuam na Educação Infantil e juntos, com as suas diversas especificidades de formação e atuação, compartilharão seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos pedagógicos com as crianças.

Esperamos ter trazido elementos para ampliar a discussão sobre o arranjo curricular por campos de experiências na Educação Infantil, analisando e discutindo percepções e propondo possibilidades de atuação ao professor da Educação Infantil (com formação em Educação Física). Ao passo em que aprofundamos as análises, interpretações e reflexões de alguns fatores que compõem esse cenário, entendemos ter contribuído com o debate, com a construção de conhecimentos que ofereçam suporte para formulação e reformulação de saberes, capazes de corroborar na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas de Educação Infantil, superando a lógica do modelo escolarizante ao pensá-la e efetivá-la enquanto espaço onde se criam condições para que experiências educativas aconteçam, organizadas com as crianças, em que através das interações, brincadeira, observações, explorações, investigações, levantamento de hipóteses, busca-se respostas às curiosidades e indagações. Onde ao mesmo tempo em que o professor é capaz de considerar os conhecimentos sistematizados, também tenha a sensibilidade de olhar para a criança, para seu grupo de crianças e possa, mais que olhar, enxergar o tão rico e cheio de potencialidades o são. Onde o professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com seus saberes e conhecimentos, realize a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, constituir tempos e espaços para a continuidade, interação, significado e ludicidade dessas experiências educativas.

Que possamos compreender, como nos alertou Dewey a mais de cem anos, que a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. E a escola de Educação Infantil necessita ser preenchida de vida, onde potentes e competentes bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em suas interações e brincadeira, se conheçam, convivam, brinquem, participem, explorem e expressem-se, no contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento em um mundo repleto de afetos, prazeres, desprazeres, fantasias, movimentos, poesias, artes, ciências, músicas, matemática e tantas outras cem linguagens.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Cecília Oliva de. **Saberes e práticas docentes da educação infantil**: um estudo sobre o movimento e a linguagem corporal em duas unidades de educação infantil de Belo Horizonte. Belo Horizonte/MG, 2014, 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. **O corpo em movimento na educação infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2018, 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**: educação, conhecimento, linguagem e arte. Campinas/SP, 2011, 254 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ARARAQUARA, Secretaria Municipal de Educação de. **Manual de procedimentos para a educação infantil**. Araraquara: 2000a.

ARARAQUARA, Secretaria Municipal de Educação de. **Projeto curricular pré-escola**. Araraquara: 2000b.

ARAÚJO, Caroline de Souza; PEREZ, Marcia Cristia Argenti. Pré-escola: reflexões sobre sua atual função sob o olhar de educadores. **Revista Educação Pública**, v. 21, n° 9, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/9/pre-escola-reflexoes-sobre-sua-atual-funcao-sob-o-olhar-de-educadores>. Acesso em 04 de setembro de 2023.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A base nacional comum curricular para a educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas TO: v. 06, n. 15, p. 241-256, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.

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

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

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Tradução de Nathanael Caxeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento – Revista de Educação**. Niterói RJ, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>. Acesso em: 21 de março de 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNCC e a educação Infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**. Brasília DF, v.9. n.17. p.353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 10/01/2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015. p. 185-198.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.

BETTI, Mauro. A versão final da bncc da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. São Paulo/SP, v. 1, ano IV, p. 155-175, 2018.

BIEHL, Caroline; PRESTES, Vanessa Amaral; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Grupo focal: uma contribuição à área de gestão de pessoas e relações de trabalho. IN: **Anais do VII Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**. Fortaleza CE, 10 a 13 de julho de 2018. p. 352-361. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1745/1896>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá PR, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012

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

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9ª ed. Tradução Rosana Severino Di Leone; Alba Olmi. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BONFIETTI, Priscila Errerias; SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo SP, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/674> Acesso em 01 jul. 2022.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. Campinas SP, Ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago 1999.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao3.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Decreto 69450, de 1 de novembro de 1971. **Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências**. Brasília, Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>. Acesso em: 17 de jul. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 59**. Brasília, DF: 11 de Novembro de 2009.

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

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12796 – altera a lei 9394/96 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: 04 de Abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2015. Proposta – 1ª versão revista.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016a. Proposta preliminar – 2ª versão revista.

BRASIL. Portaria No 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jul. 2016b. Seção 1, n. 144, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017a. Proposta preliminar – 3ª versão revista.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017b. Versão homologada.

BRASIL. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil (Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira). São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2023.

BUNCHAFT, Alexandra Flávio; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Rev. Estudos de Psicologia**. Campinas SP, v. 21, n. 2, p. 63-77, mai./ago. 2004.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivência**. Florianópolis SC, ano XVII, n. 25 (formação profissional), p. 163-173, 2005.

CARON, Déborah; SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de. John Dewey e Paulo Freire: uma análise sobre a educação e democracia. **Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo MG, v.15, n.22, p.100-107, 2016. Disponível em <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/640/492>. Acesso em 29 set. de 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2010. – (Coleção Corpo & Motricidade)

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis SC, v. 17, n. especial, p. 11-22, jul./dez. 1999.

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

DALL'AGNOL, Clarice Maria.; MAGALHÃES, Ana Maria Müller de; MANO, Gustavo Caetano de Mattos; OLSCHOWSKY, Agnes; SILVA, Flávia Pacheco da. A noção de tarefa nos grupos focais. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre RS, 33(1), p. 186-190, mar. 2012.

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

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação; Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976. (Coleção Atualidades pedagógicas, v. 131)

DEWEY, John. **Vida e educação** - a pedagogia de dewey (esboço da teoria da educação de john dewey)", por Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (coleção "Os Pensadores")

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e; a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2002.

DI CHIARA, Ivone Guereiro. Grupo de foco. IN: VALENTIM, Marta Lúcia Pomim. (org). **Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo: Editora Polis, 2005. Cap. 5, p. 101-117.

DIANA, Fernando. **O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola**. Araraquara/SP, 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação na área de Educação, Universidade de Araraquara.

DIAS, Adelaide Alves; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; SOARES, Francisco Alex Pereira. Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil. **Revista zero-a-seis**. Florianópolis, vol 23, n. especial, p.1155 -1182, ago./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81656>. Acesso em: 07/11/2021.

FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; OLIVEIRA, Marcio Romeu de. Educação física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Comum Curricular... Como é que conecta!!? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**:

contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015. p. 233-245.

FOCHI, Paulo. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo. Vamos falar sobre a bncc? o que são campos de experiência? In: **Lunetas**, publicado em 02 de outubro de 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

FOCHI, Paulo. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul RS, 2020, v. 25 (Dossiê Educar na(s) Infância(s): possibilidades de brincar e aprender), p. 52-72. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8910>. Acesso em 19 set. de 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, hoje, v. 24).

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O Mundo, hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época, volume 23).

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et al. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn & cols. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150-169.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GHIDINI, Natália de Almeida. **Campos de experiências na bncc e suas implicações na construção de um currículo para a educação infantil**. Passo Fundo/RS, 2020, 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista**. Marília SP, v.7, n. 1/2, p. 31-42, 2006.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. Caxias do Sul/RS, 2018, 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

GOMES, Alberto; GALEGO, Carla. Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa / Portugal, v. 5, 173-184, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>. Acesso em 01 jun. 2022.

GOMES, Maria Elair S.; BARBOSA, Eduardo F. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, 1999. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 67-79.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**. Natal RN, v. 7, n. 2, p. 299 – 309, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/qY3vsNBv5N4PWF3LQT3Twsz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**. Ribeirão Preto SP, v. 12 n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Revista Motriz**. Rio Claro SP, v. 16, n. 3, p. 708-

713, jul./set., 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a19v16n3.pdf>. Acesso em: 04 abr. de 2022.

HOLMO, Graziela Cristina de Oliveira. **A educação infantil no brasil:** uma análise comparativa da bncc e das indicações para o currículo da infância na Itália. Marília/SP, 2020, 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evandro Carlos. A educação física na bncc: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, Cuiabá MT, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>
Acesso em: 04 out. 2023.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **Quietas e caladas:** reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil. São Carlos/SP, 2003, 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, mai./ago. 2009.

JESUS, Joíse Fernandes de. **Representações sociais de professores de educação física da educação infantil de Serra**. Vitória ES, 2014, 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte MG, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279461567_Notas_para_o_trabalho_com_a_tecnica_de_grupos_focais_Notes_for_the_work_with_focus_group_technique/link/586420d708ae6eb871ad044c/download. Acesso em 06. jun. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**. Campinas SP, n.68 (formação de profissionais da educação: políticas e tendências), p.61-79, 1999.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out 2006.

LEMONS, Graciele Pereira. **A educação física na educação infantil do distrito federal:** uma experiência em construção. Brasília/DF, 2019, 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília.

LINO, Renata de Moraes. **Brincadeiras e histórias na educação infantil:** ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa educação em movimento do

distrito federal. Brasília/DF, 2020, 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília.

LONGO, Monique Marques; XAVIER, Isis Gabrielli Gomes. A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto Portugal, v. 17, p. 63-78, 2018. Disponível em: https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-3/04.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. IN: LUCKESI, Cipriano Carlos (org). **Educação e ludicidade**. Salvador: FACED/UFBA, 2000. (Ensaio 01 - coletânea publicada pelo GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade), pág. 83-102.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-24, jul-dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 16 nov. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Elina Elias de; NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-106, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/141767>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MAGALHÃES, Joana S.; KOBAL, Marília Corrêa; GODOY, Regiane Peron de. Educação física na educação infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo SP, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARINHO, Inezil Pena. **História geral da educação física**. 2a ed. São Paulo: Brasil Editora, 1980.

MARTINELLI, Telma Adriano Pacifico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da educação física na educação infantil**. Vitória/ES, 2018, 211 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 27 dez. 2022.

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

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, e208494, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGBRyGr7cjhrYWzZkbFG/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 30 nov. 2022.

MOREIRA, Laine Rocha; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição Paiva; NOGUEIRA, Suziane Chaves. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. 2ª ed. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 1997. - Qualitative Research Methods Series 16.

MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo SP, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 16 out. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JUNIOR, Marcílio. A educação física na bncc: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**. Florianópolis SC, v. 28, n. 48, p. 188-206, set./2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em 22 set. 2023.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Alysson André R. de; FILHO, Carlos Alberto P. L.; RODRIGUES, Cláudia Medianeira C.; O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. IN: **Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro RJ, 22 a 26 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf> Acesso em: 22 ago. 2021.

OLIVEIRA, Luciana Dias de. **Reflexões sobre a ação do professor de educação física na educação infantil**. 2008. Campinas SP, 2008, 155 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Luciana Dias de; PRODÓCIMO, Elaine. A prática do professor de educação Física na Educação Infantil. **Corpoconsciência**. São Paulo, v. 19, p. 37-48, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4043/2813>. Acesso em: 13 jun. 2022.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M. R. Focus group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**. São Paulo SP, 1998, v. 33, n. 3, jul/set, p. 83-91.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 10 jan. de 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Balanço analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco In: **38ª Reunião Nacional ANPEd**. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contextos de resistência. Anais. São Luiz: MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom38anped_2017_gt07_textozilma.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3ª ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PANDINI-SIMIANO, Luciene; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**. São Paulo SP, 2016, n. 41, set./dez., p. 77-90.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado Paschoal; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. In: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 66, p. 196-210, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710/11226>. Acesso em: 11 out. de 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara SP, 2020, v. 24, n. 2, mai./ago., p. 425-447. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>. Acesso em: 18 set. de 2023.

PEREIRA, Jorge Augusto Gondim. **Formação em Educação Física: discursos e a prática escolar**. Brasília: 2014, 170p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília.

PESSOA, Felipe de Marco. **A educação física na construção da bncc: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. Florianópolis/SC, 2018, 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia GO, v. 4, p. 135-148, jun./jul. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/82/80>. Acesso em 29 ago. 2023.

PIRES, Flávia Pereira; SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos; O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis SC, 2019, v. 21, n. 40, set./dez., p. 318-342.

PORTELINHA, Maria Silveira; ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucielle Cristina; COELHO, Rejane Teixeira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. A educação infantil no contexto das discussões da base nacional comum curricular. **Temas & Matizes**. Cascavel PR, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632/11583>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

RECCO, Kethylin Viotto. **O trabalho docente na educação infantil: os desafios na relação entre professor de educação física e professor de educação infantil**. Rio Claro/SP, 2014, 91 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

RODRIGUES, Karolina Sarmiento. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do espírito santo**. Vitória/ES, 2015, 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da bncc para a educação infantil**. Itajaí/SC, 2019, 162 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil pós-fundeb: avanços e tensões. In: **Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/educaao-infantil-pos-fundeb-avanos-e-tensoes-fulvia-roseMBERG>. Acesso em 04 set. de 2023.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. *Revista do PPGE – Debates em Educação*. Maceió AL, 2016, v.8, n. 16, p. 89 – 117. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408>. Acesso em: 23 set. 2023.

SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira dos. **Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade**. Bauru/SP, 2016, 172 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte MG, v. 34, e. 188125, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xchDQ9dsNn6DzRzBsgr3wmP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1982.

SAYÃO, Deborah Thomé. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis SC, n. 17, p. 147-158, 2002.

SILVA, Ursula Rosa da; GHIGGI, Gomercindo. A experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências apontando para a prática da liberdade. **Revista Educação**. Rio de Janeiro RJ, v. 9, e. 26, 21 jul. 2009, s/p. Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/26/a-experiecircular-e-o-pensar-em-dewey-e-freire-relaccedilotildees-e-influecircular-apontando-para-a-praacutetica-da-liberdade](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/26/a-experiecircncia-e-o-pensar-em-dewey-e-freire-relaccedilotildees-e-influecircular-apontando-para-a-praacutetica-da-liberdade) Acesso em: 29 set. 2023.

SILVEIRA, Emanuelli Ramos da. **Prática pedagógica da educação física na educação infantil: uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento no distrito federal**. Brasília/DF, 2019, 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília.

SILVEIRA, Juliano. Educação física, educação infantil e bncc: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia GO, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/69017>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**. Passo Fundo RS, 2009, vol. 1, n. 2, p. 260-268.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física, raízes europeias no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil? 2010, 236 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SOUZA, Bárbara Isabela Saores de. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-22, abr./jul., 2019.

SOUZA, Luciane Karine de; Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**. Santa Cruz do Sul RS, 2020, v. 4, n. 1, jan./jun., p. 52-66.

TAVEIRA, Ricardo Alves. **O movimento na educação infantil**: concepções de pedagogos e professores de educação física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações. Campinas/SP, 2015, 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro RJ, 2009, 19 [3], p. 777-796.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

WESTBROOK, Robert. B. **John Dewey**. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p. (coleção educadores)

WILBER, Ken. **Uma breve história do universo**: de Buda a Freud. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001.

ZANOTTO, Luana; COSTA, Lucas Batista Rodrigues da. A cultura corporal da educação infantil: uma análise da bncc e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Cocar**. Belém PA, v. 15, n. 32, p. 1-17, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4139>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ZAMBONATO, Catia Francziak. **Campos de experiências na bncc**: reflexões, desafios e possibilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem de reggio emilia/italia. Erechim/RS, 2020, 262 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, D.; FARIA, A. L.; BARBOSA, M.C (Org.). **Campos de experiência na escola**

da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015. p. 199-219.

APÊNDICES

**APÊNDICE I – Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a
realização da pesquisa.**



São Carlos, 22 de agosto de 2022.

Prezada Clélia Mara dos Santos

Secretária Municipal de Educação – Araraquara / SP

Venho por meio deste solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa provisoriamente intitulada “Professores de Educação Física atuantes em uma Rede de Educação Infantil: percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiência”, tendo como pesquisador responsável o estudante de doutorado Prof. Me. FERNANDO DIANA, sob minha orientação.

A pesquisa tem como objetivo aprofundar as reflexões sobre o termo “campos de experiência” e discutir a compreensão do mesmo por parte de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil na rede municipal sob vossa gestão.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão a aplicação de questionário, na fase inicial, com o objetivo de caracterizar o grupo participante e sessões de Grupo Focal, com registro de voz. Poderão ser feitas entrevistas ao final da coleta de dados para complementar a compreensão das questões propostas. Tais dados serão coletados durante o 2º Semestre do ano letivo de 2022. A autorização para o desenvolvimento da pesquisa não acarretará gastos de qualquer natureza: solicitamos apenas o empréstimo de uma das salas da EMEF Luiz Roberto Salinas Fortes, provisoriamente alocada à Avenida Eng. Edmundo Busch Varella, 805 – Jardim das Estações, para a realização dos Grupos Focais, que acontecerão sempre após as Formações Continuidas em Serviço oferecidas pelo município a esse grupo de profissionais, no período de agosto a dezembro.

Evidentemente, a participação dos profissionais da Rede na pesquisa será voluntária e, uma vez aceita, entendemos que se constituirá numa oportunidade de reflexões acerca da prática pedagógica profissional, podendo contribuir para a sua formação e atuação enquanto professor de educação física do município.

Informamos que o projeto foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, sob o **número de parecer 4.683.194**.

Permaneço à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Fernando Donizete Alves
(email: alves.sommer@gmail.com)
Orientador

Docente do PPGE / UFSCAR – Campus São Carlos



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

Avenida Vicente Jerônimo Freire, nº 22 – Vila Xavier
CEP: 14.810-038 – Araraquara - SP
(016) 3301-1902 / seeducacao@araraquara.sp.gov.br

OFÍCIO Nº 911/2022/SME/GAB

Araraquara, 08 de setembro de 2022


Ao Ilustríssimo Senhor
Professor Dr. Fernando Donizete Alves
PPGE – UFSCAR – Campus São Carlos

Assunto: **Autorização para pesquisa de Doutorado**

Senhor Fernando,

Autorizo a solicitação para o desenvolvimento da pesquisa até aqui denominada “*Professores de Educação Física atuantes em uma Rede de Educação Infantil: percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiência*”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Araraquara, que estará a cargo do doutorando Prof. Me. Fernando Diana, sob vossa orientação.

Atenciosamente,


CLÉLIA MARA DOS SANTOS
Secretária Municipal da Educação

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa provisoriamente intitulada “Professores de Educação Física atuantes em uma Rede de Educação Infantil: percepções sobre o arranjo curricular por campos de experiência”, tendo como pesquisador responsável o estudante de doutorado Prof. Me. FERNANDO DIANA, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Essa pesquisa tem como objetivo aprofundar as reflexões sobre o termo “campos de experiência” e discutir a compreensão do mesmo por parte de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em uma rede municipal localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão a aplicação de questionário, na fase inicial, com o objetivo de caracterizar o grupo participante e sessões de Grupo Focal, com registro de voz. Poderão ser feitas entrevistas ao final da coleta de dados para complementar a compreensão das questões propostas.

Você foi selecionado (a) para essa pesquisa por fazer parte do corpo docente de profissionais da Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Araraquara, *locus* da investigação. A sua participação consistirá em responder ao questionário proposto, participar do Grupo Focal e, caso necessário, conceder a entrevista. A sua participação na pesquisa poderá suscitar reflexões acerca da prática pedagógica profissional, podendo contribuir para a sua formação enquanto professor de educação física.

Saliento que a sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou para com a sua atuação na Rede Municipal de Ensino de Araraquara. A sua participação não acarretará gastos de qualquer natureza e também não terá nenhum tipo de remuneração. Poderá haver risco de desconforto e/ou constrangimento em situações de encontros nos grupos focais (e, se ocorrer, na entrevista), porém, caso isso seja sinalizado, a atividade será interrompida imediatamente.

As informações obtidas com essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados poderão ser divulgados em artigos científicos provenientes da tese concluída, contudo, seu nome será alterado de modo a respeitar todos os cuidados éticos no que se refere ao seu anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o email, telefone e endereço do pesquisador, podendo, por qualquer dos meios, tirar dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, no processo de desenvolvimento ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: FERNANDO DIANA

Estudante de Doutorado no PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Endereço: Rua Itália, n. 3822, Vila Yamada – Araraquara/SP E-mail:

professorfernandodiana@yahoo.com.br / Fone: (16) 99725 6029

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Araraquara, ___ / ___ /2022.

NOME DO(A) PARTICIPANTE: _____

Assinatura do (a) Participante

APÊNDICE III – Questionário para coleta de informações sobre os pesquisados.

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL:

NOME (fictício, como gostaria que aparecesse no trabalho):

IDADE: _____ ANOS

FORMADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ANO DE _____

POSSUI OUTRA GRADUAÇÃO? () SIM () NÃO

SE SIM, QUAL? _____

POSSUI ESPECIALIZAÇÃO? () SIM () NÃO

SE SIM, QUAL(IS)?

POSSUI MESTRADO? () SIM () NÃO

SE SIM, EM QUAL ÁREA? _____

POSSUI DOUTORADO? () SIM () NÃO

SE SIM, EM QUAL ÁREA? _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

_____ ANOS

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL? _____ ANOS

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARARAQUARA? _____ ANOS

APÊNDICE IV - Foto da sala onde o Grupo Focal foi realizado.



ANEXOS

ANEXO I – Exemplo de Tema Gerador proposto pela Secretaria de Educação do município pesquisado para a etapa da Educação Infantil – Ano de 2022.



Secretaria Municipal da Educação
 Prefeitura Municipal
 de Araraquara

Ordem dos temas geradores e subtemas para o desenvolvimento das ações educativas – Classe Intermediária, 3ª etapa, 4ª etapa e 5ª etapa.

Após consultar os(as) professores(as) da rede, organizamos os temas de acordo com a distribuição mais votada.

Para que o trabalho com temas seja significativo, ele precisa ser desenvolvido em uma sequência didática. Sequência didática é um conjunto de atividades estruturadas a partir de um tema, articuladas entre si que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos Campos de Experiência. Ao se formular uma sequência didática é preciso partir daquilo que a criança sabe e ir aprofundando gradativamente para promover a efetivação da aprendizagem. Uma mesma sequência didática pode ser trabalhada de 5 a 10 dias, de acordo com sua complexidade.

O detalhamento da sequência didática será expresso no planejamento elaborado pelo(a) professor(a). As propostas de atividades planejadas serão referendadas a partir do material orientador dos temas organizado pelo LAPEI, do Programa Educa + Araraquara, dos livros do PNLD 2019, do Portal Lição em Casa no endereço www.educararaquara.com, do Caderno do Professor (material educacional do Estado de São Paulo), entre outros. Faz-se importante salientar a necessidade do trabalho com os suportes de referência de cada etapa: scrapbook para a CI; caderno de música para a 3ª etapa; caderno de desenho para a 4ª etapa e caderno de texto para 5ª etapa, integrados às sequências didáticas.

Ressaltamos a necessidade de considerar as particularidades de cada período do desenvolvimento infantil e de suas correspondentes atividades principais e secundárias na elaboração das nossas proposições:

Para os estudiosos da Escola de Vygotsky, as condições ótimas para a realização das máximas possibilidades da criança e seu desenvolvimento harmônico não se criam pelo ensino forçado, antecipado, dirigido a diminuir a infância, a converter, antes do tempo, a criança pequena em pré-escolar e o pré-escolar em escolar. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e entre os adultos. É sobre essa base que se deve realizar a formação orientada ao desenvolvimento daquilo que constitui o bem mais valioso da pessoa: a inteligência e a personalidade. (MELLO, 2004, p. 154).

Neste sentido, reiteramos a importância do estudo e aprofundamento teórico potente em orientar a prática pedagógica, pois o conhecimento sobre como a criança se humaniza em seu processo de desenvolvimento dará condições ao professor(a) de, a partir de um ensino intencional, criar situações promotoras de aprendizagens e desenvolvimento.

Ao longo dos bimestres, trabalharemos 4 temas geradores comuns a toda a rede, 4 temas emergidos das necessidades e interesses de cada turma e, concomitantemente, o Projeto + leitura + leitor: cantando, contando e encantando, integrante do Programa Educa + Araraquara. As proposições de cada tema deverão compreender sequências didáticas que abarquem o mínimo de uma, podendo se estender por duas semanas.

No primeiro bimestre, diferente dos demais, considerando que os temas geradores comuns estão intrinsecamente relacionados, será necessário trabalhá-los de maneira encadeada, ou seja, sem intercalar com outros temas oriundos do grupo.

Abaixo, seguem os temas comuns organizados a partir da sugestão das equipes:

1º bimestre

Classe Intermediária	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa
Março e abril	Março e abril	Março e abril	Março e abril
Tema gerador: Identidade			
- Descobrir-se é descobrir o mundo.	- Quem sou eu?	- Tudo sobre mim.	- História sobre mim.
Tema gerador: Corpo humano			
- Conhecendo meu corpo.	- Da cabeça aos pés.	- Corpo, arte e movimento.	- A arte de se alimentar
Tema gerador: Família			
- Nossa história começa na família.	- Ancestralidade: onde tudo começou.	- Família êh! Família ah! Família!: composições familiares.	- Família, histórias que podem ser diferentes.
Tema gerador: Respeitando as diferenças			
Conhecendo e respeitando meus amigos.	- Tudo bem ser diferente.	- Coisas da nossa gente	- Memória dos diferentes povos.
Projeto + leitura + leitor: cantando, contando e encantando			
Observação: o projeto será desenvolvido diariamente, com atividades coletivas às quartas-feiras.			
Outros temas propostos pelos(as) professores(as), considerando as necessidades e interesses de cada turma			

2º bimestre

Classe Intermediária	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa
Maio e junho	Maio e junho	Maio e junho	Maio e junho
Tema gerador: Formas			
- Conhecendo as formas.	- Descobrimo as formas.	- O mundo das formas.	- Inventando com as formas.
Tema gerador: Espaços			
- Explorando os espaços.	- O uso social dos espaços.	- O espaço nas representações.	- As construções nos espaços.
Tema gerador: Artes Visuais			
- Riscando e deixando marcas.	- Arte com natureza.	- Pequeno escultor.	- Reaproveitar é criar.
Tema gerador: Percepção Sonora			

- Descobrir diferentes sons.	- Quem canta seus males espanta.	- Brincadeiras cantadas, cirandas e parlendas.	- A cantoria dos instrumentos.
Projeto + leitura + leitor: cantando, contando e encantando			
Observação: o projeto será desenvolvido diariamente, com atividades coletivas às quartas-feiras.			
Outros temas propostos pelos(as) professores(as), considerando as necessidades e interesses de cada turma			

3º bimestre

Classe Intermediária	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa
Agosto e setembro	Agosto e setembro	Agosto e setembro	Agosto e setembro
Tema gerador: Aniversário de Araraquara			
Tema gerador: Jogos Matemáticos			
Universo da matemática através dos jogos: classificação e correspondência	Universo da matemática através dos jogos: classificação, correspondência e ordenação	Universo da matemática através dos jogos: classificação, correspondência, ordenação e inclusão.	Universo da matemática através dos jogos: classificação, correspondência, ordenação e inclusão.
Tema gerador: Medidas			
- Expressando medidas (peso e tamanho) dos brinquedos.	- Expressando medidas (peso, e tamanho) dos objetos ao seu redor.	- Expressando medidas (peso, altura, medidas corporais: circunferências e comprimentos) das crianças da nossa escola.	- Expressando medidas (peso, altura, medidas corporais: circunferências e comprimentos) dos seus familiares.
Tema gerador: Plantas			
Como nascem as plantas?	As plantas: suas partes, as comestíveis e ornamentais.	Diferentes tipos de cultivo.	Agricultura: do campo a mesa.
Projeto + leitura + leitor: cantando, contando e encantando			
Observação: o projeto será desenvolvido diariamente, com atividades coletivas às quartas-feiras.			
Outros temas propostos pelos(as) professores(as), considerando as necessidades e interesses de cada turma			

4º bimestre

Classe Intermediária	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa
Outubro e novembro	Outubro e novembro	Outubro e novembro	Outubro e novembro
Tema gerador: Brincadeiras			
- Brincadeiras com diferentes elementos da natureza.	- Brincando com as cantigas de roda.	- Brincadeiras de outras culturas.	Brincadeiras com materiais de largo alcance.
Tema gerador: Objetos: Transformações e invenções			
Descobrir alguns objetos e suas funções.	Brincando com os objetos no mundo social.	Os grandes inventores e suas invenções maravilhosas.	Pequenos inventores: Reinventando e inventando novos objetos.

Tema gerador: Animais			
- Animais também têm mãe.	- Amigo bicho: animais domésticos	- Os animais da nossa morada: fauna local	- Os animais nativos brasileiros
Tema gerador: Astros e Fenômenos Naturais			
- Sol, meu querido sol!	- Chuva, chuveiro e ventania.	- Brincar e investigar os fenômenos naturais.	- Pequenos cientistas: recriando os fenômenos naturais.
Projeto + leitura + leitor: cantando, contando e encantando			
Observação: o projeto será desenvolvido diariamente, com atividades coletivas às quartas-feiras.			
Outros temas propostos pelos(as) professores(as), considerando as necessidades e interesses de cada turma			

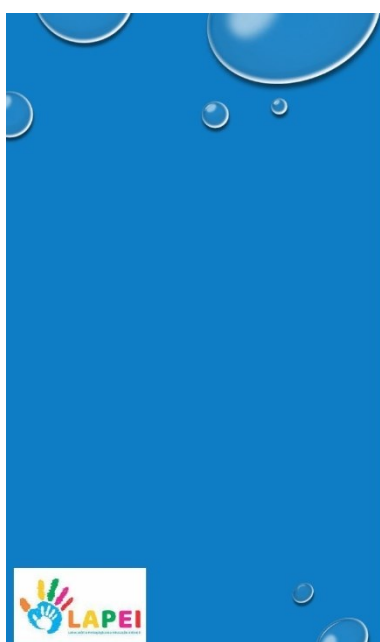


Município de Araraquara
CEDEPE
Comitê de Desenvolvimento Profissional de Educadores
P. BUJO FREIRE
LAPEI

TEMAS AGOSTO E SETEMBRO

SUGESTÕES DE ATIVIDADES 2022

RELACIONANDO OS TEMAS COM OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM CADA CAMPO DE EXPERIÊNCIA.



SAVIANI E O PAPEL DA ESCOLA

*“O PAPEL DA ESCOLA
NÃO É MOSTRAR A FACE VISÍVEL DA LUA,
ISTO É, REITERAR O COTIDIANO,
MAS MOSTRAR A FACE OCULTA, OU SEJA,
REVELAR OS ASPECTOS ESSENCIAIS
DAS RELAÇÕES SOCIAIS
QUE SE OCULTAM SOB OS FENÔMENOS
QUE SE MOSTRAM À
NOSSA PERCEPÇÃO IMEDIATA.”*

Relacionamos



TEMAS



OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO NOS
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA



SUGESTÕES DE
ATIVIDADES



TEMAS



**JOGOS
MATEMÁTICOS**

**AGOSTO
E SETEMBRO**



MEDIDAS

**AGOSTO
E SETEMBRO**



PLANTAS



PLANTAS

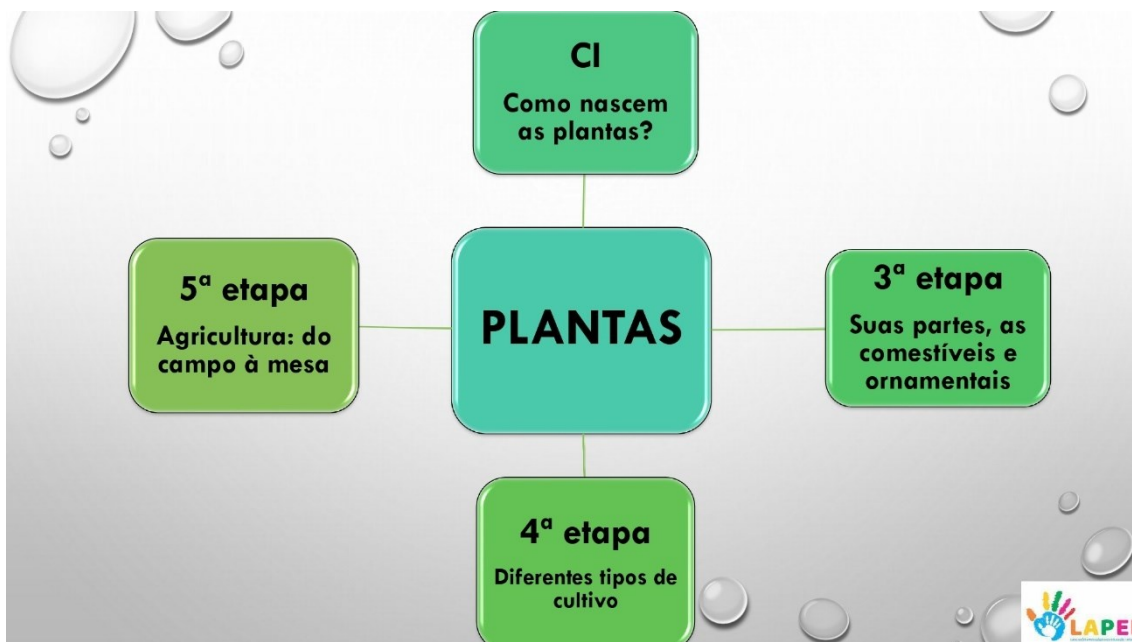
- Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças. Os temas que serão trabalhados objetivam-se levar as crianças a conhecerem as plantas desde sua constituição a sua importância para a vida humana e para a vida na terra, ensinando-as que somos parte da natureza e dela dependemos para sobreviver.

- O trabalho a partir dessa temática deve basear-se no processo de experimentação.

- “... Ao explorar o mundo sensível e perceptível que cerca a criança por meio da experimentação a auxiliamos a se familiarizar, segundo Charpak, Pierre e Queré (2006), com o ato de observar, experimentar, pensar, indagar; sua imaginação é chamada a todo o momento a participar e, a curiosidade que os pequeninos manifestam a respeito do mundo ganha densidade nas respostas que são trabalhadas por meio da ação deles.” (Alessandra Arce, Debora A.S.M. Silva & Michele Varotto, Ensinando Ciências na Educação Infantil, Editora Alínea, 2011, p. 81, 82).



<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3867/plantando-na-horta>





OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO QUE PODEM SER TRABALHADOS NO TEMA GERADOR PLANTAS



CLASSE INTERMEDIÁRIA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
COMO NASCEM AS PLANTAS	AS PLANTAS: SUAS PARTES, AS COMESTÍVEIS E ORNAMENTAIS	DIFERENTES TIPOS DE CULTIVO	AGRICULTURA: DO CAMPO A MESA
O EU O OUTRO E O NÓS			
(EI02EO02) Demonstrar atitudes de cuidado e cooperação no cultivo das plantas.	(EI02EO02) Demonstrar atitudes de cuidado e cooperação no cultivo das plantas.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação, cooperação e solidariedade, em brincadeiras e em momentos de interação.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação, cooperação e solidariedade, em brincadeiras e em momentos de interação.



CLASSE INTERMEDIÁRIA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
COMO NASCEM AS PLANTAS	AS PLANTAS: SUAS PARTES, AS COMESTÍVEIS E ORNAMENTAIS	DIFERENTES TIPOS DE CULTIVO	AGRICULTURA: DO CAMPO A MESA
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS			
<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras, reproduzindo papéis sociais que vão conhecendo e expressando-se de diversas formas.</p> <p>(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros, explorando materiais diversos.</p>	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras, reproduzindo papéis sociais que vão conhecendo e expressando-se de diversas formas.</p>	<p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência, atuando de forma progressiva e autônoma nos cuidados essenciais, de acordo com suas necessidades.</p>	<p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência, atuando de forma progressiva e autônoma nos cuidados essenciais, de acordo com suas necessidades.</p>
			

CLASSE INTERMEDIÁRIA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
COMO NASCEM AS PLANTAS	AS PLANTAS: SUAS PARTES, AS COMESTÍVEIS E ORNAMENTAIS	DIFERENTES TIPOS DE CULTIVO	AGRICULTURA: DO CAMPO A MESA
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS			
<p>(EI02TS02) Manipular a terra, explorando textura, cor e volume.</p>		<p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais, e produzindo espontaneamente trabalhos com a linguagem artística.</p>	<p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais, e produzindo espontaneamente trabalhos com a linguagem artística.</p>
			

CLASSE INTERMEDIÁRIA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
COMO NASCEM AS PLANTAS	AS PLANTAS: SUAS PARTES, AS COMESTÍVEIS E ORNAMENTAIS	DIFERENTES TIPOS DE CULTIVO	AGRICULTURA: DO CAMPO A MESA
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO			
<p>(EIO2EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus saberes, vivências, dúvidas e opiniões, ampliando, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e expressão.</p> <p>(EIO2EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações.</p> <p>(EIO2EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos, tais como: quem?, o que?, quando?, como?, o que aconteceu depois? E por quê?, com a mediação do(a) professor(a)</p>	<p>(EIO2EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus saberes, vivências, dúvidas e opiniões, ampliando, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e expressão.</p> <p>(EIO2EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações.</p> <p>(EIO2EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos, tais como: quem?, o que?, quando?, como?, o que aconteceu depois? E por quê?, com a mediação do(a) professor(a)</p>	<p>(EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre vivências, por meio da linguagem oral, de desenhos e outras formas de expressão, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão.</p> <p>(EIO3EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas por meio de indícios fornecidos pelos textos.</p> <p>(EIO3EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(EIO3EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (pela leitura de ilustrações).</p>	<p>(EIO3EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas por meio de indícios fornecidos pelos textos.</p>



CLASSE INTERMEDIÁRIA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
COMO NASCEM AS PLANTAS	AS PLANTAS: SUAS PARTES, AS COMESTÍVEIS E ORNAMENTAIS	DIFERENTES TIPOS DE CULTIVO	AGRICULTURA: DO CAMPO A MESA
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES			
<p>(EIO2ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características expressando sensações e descobertas ao longo do processo de observação.</p> <p>(EIO2ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado com as plantas, participando de pesquisas e experiências, nos espaços da instituição e fora dela.</p> <p>(EIO2ET06) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, cor, forma, etc) expressando por meio de vocabulário adequado com apoio do (a) professor (a).</p> <p>(EIO2ET07) Identificar relações temporais e utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa e devagar), ampliando vocabulário adequado ao conceito em uso.</p>	<p>(EIO2ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado com as plantas, participando de pesquisas e experiências, nos espaços da instituição e fora dela.</p> <p>(EIO2ET07) Identificar relações temporais e utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa e devagar), ampliando vocabulário adequado ao conceito em uso.</p> <p>(EIO2ET06) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, cor, forma, etc) expressando por meio de vocabulário adequado com apoio do (a) professor (a).</p>	<p>(EIO3ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, utilizando, com ou sem ajuda dos professores, diferentes instrumentos para coleta.</p>	<p>(EIO3ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, utilizando, com ou sem ajuda dos professores, diferentes instrumentos para coleta.</p>



**TEMA GERADOR:
PLANTAS**

**SUGESTÕES DE
ATIVIDADES**

**CLASSE
INTERMEDIÁRIA**

**COMO NASCEM
AS PLANTAS?**

Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal
de Araraquara

CEDEPE
Centro de Desenvolvimento
Profissional de Educadores
PÚBLICO FEDERAL

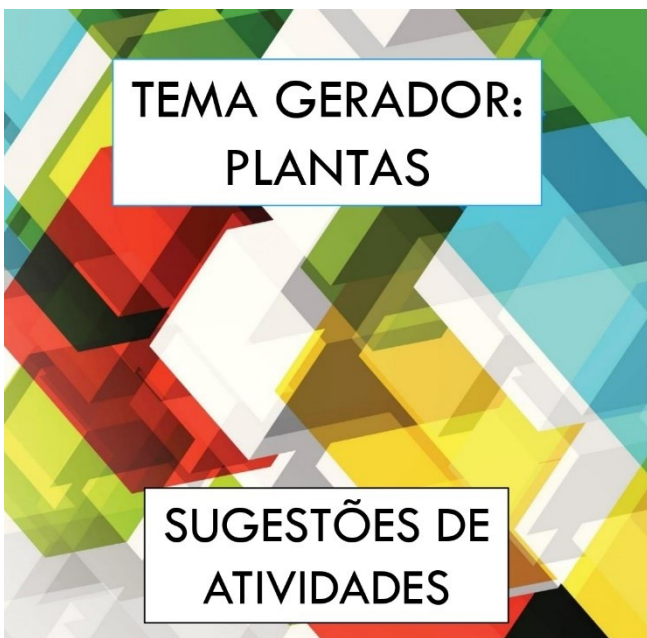
LAPEI

CLASSE INTERMEDIÁRIA - COMO NASCEM AS PLANTAS

- Passeio recolhendo tudo que acreditam ser semente, (perceber e diferenciar o que é semente).
- Pode-se iniciar a sequência mostrando uma semente para as crianças e questionar: - O que acreditam que vai acontecer com a semente?
- Classificação das sementes.
- Experiência plantio dos objetos classificados como semente.
- Plantar uma sementinha e observar diariamente o seu desenvolvimento.
- Necessidades para as sementes germinarem (luz solar, ar, água e terra adubada) – experiência.
- Conhecer as plantas que temos na escola ou em casa nos jardins e hortas.
- Representação - Se você fosse uma plantinha como ficaria ao vento, na chuva e no sol.
- Brincadeiras de como plantar, cuidar, preparar e comer.


- Observar as plantas, cores, formas, linhas e suas texturas.
- Música: Palavra Cantada: Para Germinar - <https://www.youtube.com/watch?v=DqI6t8sozsk>
- Dialogar com as crianças o que elas sabem sobre as plantas, acrescentando novas informações.
- Contação de história: Era uma vez uma semente - <https://www.youtube.com/watch?v=MhRs4MTO7Fg>
- História sequenciada.
- Ginástica historiada.
- Confeção de scrapbook, representando as etapas do processo de germinação.
- Observar que as folhas das árvores mudam de cor com o tempo, alterando cor, forma e textura, principalmente depois de cair.





**TEMA GERADOR:
PLANTAS**

**SUGESTÕES DE
ATIVIDADES**



3ª ETAPA

AS PLANTAS:
SUAS PARTES, AS
COMESTÍVEIS E
ORNAMENTAIS

3ª ETAPA- AS PLANTAS: SUAS PARTES, AS COMESTÍVEIS E ORNAMENTAIS

- Música: Dona Árvore (Bia Bedran), explore a letra da música; - Quais partes da planta ou árvore foi mencionada na música?
- Apresentar imagens das partes da plantas e questionar: Onde esses elementos são encontrados? Onde se localizam nas plantas?
- Explore as partes das plantas. Converse com as crianças usando as palavras caule, raiz, tronco, broto, germinação, etc.
- Contação de história.
- Experiências.
- Jogos de adivinhações: partes das plantas.
- Pesquisar diferentes tipos de plantas.
- Identificar alguns tipos de plantas e classificá-las.



- Deitam-se em uma toalha embaixo de uma árvore, apreciar e observar o formato de sua copa, seus galhos, folhas, frutos, etc;
- Medir o diâmetro do caule das árvores com um barbante e compará-los.
- Elaborar cartaz, identificando a árvore a que pertence.
- Desenhar uma planta, observando suas cores, formas e texturas.
- Como cuidar de uma planta; - o que uma planta precisa para viver?
- Brincadeiras de como plantar, cuidar, preparar e comer.
- Brincar de preparar e consumir os alimentos.
- Observar as plantas, cores (uma mesma planta e seus frutos podem apresentar cores diferentes), formas, linhas e suas texturas e suas transformações enquanto a planta envelhece (ciclo de vida da planta).





**TEMA GERADOR:
PLANTAS**

**SUGESTÕES DE
ATIVIDADES**

Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal
de **Araraquara**

CEDEPE
Centro de Desenvolvimento
Profissional de Educadores
PÚBLICO FÓRUM

LAPEI

4ª ETAPA

**DIFERENTES TIPOS
DE CULTIVO**

4ª ETAPA- DIFERENTES TIPOS DE CULTIVO

- Sugerimos que inicie com uma ou mais questões norteadoras e que, com base nelas, seja aberto espaço para discussão, verificação dos conhecimentos prévios das crianças. Exemplos: Como uma planta pode nascer de uma outra planta? Você pode usar uma planta cortada para criar uma nova planta?
- Contação de história: Cocô de Passarinho – Eva Furnari - <https://www.youtube.com/watch?v=V-bczAcp3tY> - Fafá conta ou <https://www.youtube.com/watch?v=smijySuxvSg>
- Vídeo: Nem Tudo nasce de semente? <https://www.youtube.com/watch?v=OnMmWgETnMY>
- Textos informativos.
- Livros para pesquisa sobre o tema.
- Conversar sobre e mostrar vários tipos de plantas e plantações.
- Atividades de plantio e cultivo.
- Poema cantado: As abelhas, de Vinícius de Moraes - (polinização)



- Atividades relacionadas a dispersão natural das sementes.
- Experiência - Flores: polinização.
- Polinizadores: abelhas, besouros, moscas, vespas, borboletas, mariposas, aves e morcegos.
- Experiências: plantio de sementes e mudas.
- Músicas que falem de germinação, plantas e plantações. (Sementinha voou, Para germinar ou Pomar, Palavra cantada);
- Desenvolver hábitos saudáveis de alimentação a partir do cultivo de uma horta.
- Produções artísticas com o tema (desenho, colagem, esculturas...)
- Como ficam as plantações em cada estação do ano.



**TEMA GERADOR:
PLANTAS**

**SUGESTÕES DE
ATIVIDADES**

5ª ETAPA

**AGRICULTURA: DO
CAMPO A MESA**

Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal
de Araraquara

CEDEPE
Centro de Desenvolvimento
Profissional de Educadores
PÚBLICO FÉREDO

5ª ETAPA- AGRICULTURA: DO CAMPO A MESA

- Contação de história: sugestão - Eu me alimento, escrito por Mandy Suhr e Mike Gordon.
- Mostrar imagens de alimentos e questionar: Você já se perguntou de onde vem os alimentos que consumimos na nossa casa?
- Vídeo: **Chico Bento: na roça é diferente.*** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=X588TuX1Wv0>
- Vídeo: **Comida que alimenta = Agricultura familiar** <https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>
- Incentivar a economia solidária.
- Conversas, leituras, imagens, mostrando de onde vem os alimentos que chegam a nossa mesa.



- Frutas e legumes com massinha de modelar (montar um cesto, ou uma mesa).
- Desenhar uma planta no vaso, no chão, em uma plantação, observando antes suas cores, formas, texturas e como elas são quando chegam à mesa. Ex: desenho de uma laranjeira e de um copo com suco de laranja.
- Alimentação saudável.
- As várias cores dos alimentos (tomate verde, vermelho, amarelo);
- Nomear e fazer registro escrito dos alimentos e preparações (listas, receitas).



Referências Básicas:

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M; MIGUEL C.C. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2020 - 2ª Edição.

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

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/SEF, 1998. (Vol.3).

<https://www.suapesquisa.com/geografia/chuva.htm>

<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Crianças-Leitores-e-Autores.pdf>



**ANEXO II – Procedimentos iniciais para implementação da Educação Física na
Educação Infantil no município estudado.**



Prefeitura do Município de **Araraquara**
Secretaria Municipal da **Educação**
Educação Infantil

PROCEDIMENTOS INICIAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

1. Os professores de Ed. Física deverão iniciar seu trabalho a partir de sua apresentação ao grupo CER. Após, deve reconhecer os espaços físicos disponíveis no CER para a realização de suas aulas. Posteriormente e ainda mais importante, o professor deve conhecer, ler e avaliar através das entrevistas obrigatórias realizadas pelo CER com os pais/responsáveis, quem são seus alunos, atentando-se para apontamentos principalmente relacionados a questões de saúde. Qualquer dúvida deve ser compartilhada com a Direção da Escola, que avaliará a necessidade de convocação da família para maiores esclarecimentos. Após isso, a Direção da Escola deverá encaminhar bilhete a todos os pais/responsáveis, explicando sobre a introdução das aulas de Educação Física ministrada pelo professor especialista assim como dia da semana e horário definido para àquela turma. Nesse mesmo bilhete deverá conter orientação para que nesse dia a criança esteja devidamente calçada (tênis).
2. As aulas de Ed. Física serão oferecidas em regiões, compondo um máximo de 2 a 4 CERs, por proximidade de rede física, quantidade de aulas disponíveis ou demais especificidades.
3. As aulas de Ed. Física serão inicialmente para as turmas de Pré-Escola e Recreação. Se propõe a ampliação das aulas de acordo com o número de alunos da escola e a carga horária do professor de Ed. Física.
4. O professor de Ed. Física terá 26 horas de atuação com alunos distribuído pelas unidades que compõem a sua região, 05 horas de HTPI realizadas na Unidade Escolar, 02 horas de HTPC realizada na Unidade Escolar (as terças e quintas feiras de acordo com o horário estabelecido pelo CER) e 07 horas de HTPL realizado fora da Unidade Escolar.
5. Os HTPCs poderão ser feitos em duas unidades diferentes no horário realizado pelo coletivo de professores daquele CER e daquele período.
6. A hora-aula do professor de Ed. Física é de 50' min. Esses 50 min. serão divididos em 2 aulas (turmas) com duração de 25' minutos cada.

7. O grupo de crianças da recreação (ou berçário) poderá ter aula de Ed. Física no grupo dividido ou com o grupo todo, dependendo da quantidade de alunos e da composição da jornada do professor. Esse(s) momento(s) também terão duração de 25' min.
8. **Durante as aulas de Educação Física, o professor desta disciplina é responsável pelo grupo de crianças. Entretanto, considerando o limitado tempo de duração das aulas e a necessidade de vínculos estáveis quando nos referimos a educação de crianças pequenas, a turma deverá, OBRIGATORIAMENTE, estar acompanhada durante todo o tempo da aula de Educação Física pelo professor da sala (Professor I da Educação Infantil) e/ou educador(es) referência (Agente(s) Educacional(is) no caso de Recreação, Classe Intermediária e/ou Berçário).** Na impossibilidade destes, o professor substituto deverá estar presente.
9. O professor ou os educadores do grupo deverão, preferencialmente, levar as crianças até o espaço que o professor de Educação Física estiver para ministrar sua aula naquele dia.
10. No período da manhã serão respeitados os horários do café da manhã e, na ocorrência de aulas de Educação Física, essas deverão começar as 7hs e 50' min.
11. As aulas não necessariamente precisarão de alterações no rodízio, só quando a organização desta o demandar.
12. As aulas de Ed. Física poderão ocorrer **em qualquer espaço do CER que permita a realização de atividades físicas e de movimento, previamente combinadas com o grupo CER.** Se necessário, pode-se até organizar um rodízio específico. Para os dias de chuva, a Educação Física deve fazer parte das discussões para (re) organização do rodízio específico daquele momento, devendo ser contemplada com 01 espaço que permita a realização de suas atividades.
13. O cronograma / horário de aulas será elaborado em conjunto com o grupo escola.
14. Os professores de Educação Física deverão fazer seus HTPs respeitando a seguinte orientação de duração, acordadas provisoriamente entre SME e SISMAR:
 - HTPC: 1 hora; HTPI: 50' min.
15. O HTPI pode ser organizado pelo professor, porém nunca menos de 50' minutos seguidos (hora aula).

16. Documentação: o professor de Ed. Física não terá chamada diária (porém é necessário organizar uma forma de identificação dos alunos para que o professor conheça e saiba o nome dos mesmos – sugestão: crachá). Porém, fazer o planejamento e o registro das atividades diárias é **PROCEDIMENTO OBRIGATÓRIO**. Nesse planejamento e registro devem ser apontadas informações sobre a atividade proposta para cada uma das aulas, como ocorreu seu desenvolvimento (desempenho / interesse dos alunos), bem como, uma avaliação com os pontos positivos / negativos observados.
17. Controle de frequência do professor: deverá ser feito por Livro Ponto próprio para Professor II e o apontamento para o RH realizado pela Diretora de Escola, **sendo que cada diretora apontará os dias trabalhados na unidade sob sua responsabilidade**. Atenção para computar corretamente as horas de aula, HTPI e HTPC. O “fechamento” do ponto ocorre sempre no dia 18 (dezoito) de cada mês.
18. A solicitação de Falta Abonada e/ou Folga Eleitoral deverá ser feita na Unidade correspondente ao dia em que a falta/folga será usufruída. Com relação a solicitação de férias, ou quando o pedido de Falta Abonada ou Folga Eleitoral acontecer para o dia em que o professor deva estar em mais de 01 Unidade Escolar, deverá o professor conversar com as Diretoras das escolas envolvidas para acordar qual delas será responsável pelo envio da documentação (Planilha de Férias, Requerimento de Falta Abonada ou Ofício de Folga Eleitoral).

ANEXO III – Quadro Organização Curricular - Educação Física para a Educação Infantil no município estudado.

EDUCAÇÃO FÍSICA – EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA

OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA:

- **PROPORCIONAR AO ALUNO A CAPACIDADE DE DESCOBRIR E SUPERAR SEUS LIMITES, CONHECENDO E RESPEITANDO CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, PESSOAIS E SOCIAIS, ATRAVÉS DA LUDICIDADE E DO DESENVOLVIMENTO MOTOR, AFETIVO, SOCIAL E COGNITIVO.**
- **APRIMORAR A APRENDIZAGEM MOTORA DA CRIANÇA PEQUENA DE FORMA A POSSIBILITAR A REALIZAÇÃO E COMPREENSÃO DAS ATIVIDADES QUE UTILIZEM O CORPO;**
- **DESENVOLVER AS CAPACIDADES FÍSICAS E HABILIDADES MOTORAS DE FORMA EDUCATIVA E LÚDICA, ATRAVÉS DE ATIVIDADES MOTORAS ESPECÍFICAS (GINÁSTICAS, DANÇAS, RITMOS), JOGOS E BRINCADEIRAS (COOPERATIVOS, DE PÁPEIS, DE CONSTRUÇÃO E COM REGRAS, TRADICIONAIS);**

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS A SEREM TRABALHADOS NA CLASSE INTERMEDIÁRIA:

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
ESTABELECIMENTO DE VÍNCULOS; ANDAR / CORRER.	ANDAR / CORRER; EQUILÍBRIO; CONSCIÊNCIA CORPORAL (conhecimentos do corpo).	(RE) ESTABELECIMENTO DE VÍNCULOS; ANDAR / CORRER / SALTAR; CONSCIÊNCIA CORPORAL (ampliação / relação c/ o ambiente e os objetos).	EQUILÍBRIO; ORIENTAÇÃO ESPACIAL; EXPRESSÃO CORPORAL (relação corpo / objetos).



RUPTURA / “PASSAGEM” B II

PARA TODO O ANO: JOGOS E BRINCADEIRAS COM MANIPULAÇÃO OBJETAL.

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS A SEREM TRABALHADOS NA 3ª ETAPA:

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<p>ESTABELECIMENTO DE VÍNCULOS;</p> <p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> ANDAR, CORRER;</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> EQUILIBRIO, ORIENTAÇÃO ESPACIAL.</p>	<p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> ANDAR, CORRER (em diversas direções / desacelerar / esquivar-se), SALTAR;</p> <p><u>CAPACIDADE:</u> ORIENTAÇÃO ESPACIAL.</p>	<p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> RASTEJAR, ROLAR (objeto), POSIÇÕES INVERTIDAS;</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> DIFERENCIAÇÃO CINESTÉSICA.</p>	<p><u>HABILIDADE MOTORA:</u> ARREMESSAR (manipulação óculo-manual);</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> RITMO (percepções / expressão corporal).</p>

PARA TODO O ANO: JOGOS E BRINCADEIRAS COM MANIPULAÇÃO OBJETAL; JOGOS E BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS E TRADICIONAIS; INICIAÇÃO AOS JOGOS DE PAPÉIS, DE CONSTRUÇÃO E COM REGRAS SIMPLES.

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS A SEREM TRABALHADOS NA 4ª ETAPA:

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> RASTEJAR, ROLAR-SE, EQUILIBRAR-SE;</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> DIFERENCIAÇÃO CINESTÉSICA, EQUILIBRIO.</p>	<p><u>HABILIDADE MOTORA:</u> CORRER, DESVIAR;</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> ORIENTAÇÃO ESPACIAL, VELOCIDADE, RITMO.</p>	<p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> SALTAR, ARREMESSAR, ESCALAR E PUXAR/EMPURRAR;</p> <p><u>CAPACIDADE:</u> FORÇA, FLEXIBILIDADE.</p>	<p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> REBATER, AGARRAR;</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> REAÇÃO.</p>

PARA TODO O ANO: JOGOS E BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS/TRADICIONAIS/COOPERATIVAS; JOGOS DE PAPÉIS, DE CONSTRUÇÃO E COM REGRAS SIMPLES.

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS A SEREM TRABALHADOS NA 5ª ETAPA:

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> QUICAR, LANÇAR, ARREMESSAR E AGARRAR;</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> DIFERENCIAÇÃO CINESTÉSICA E FORÇA.</p>	<p><u>HABILIDADES MOTORAS:</u> CHUTAR, REBATER;</p> <p><u>CAPACIDADES:</u> VELOCIDADE E RESISTÊNCIA.</p>	<p>INTEGRAÇÃO DAS HABILIDADES E CAPACIDADES;</p> <p>MANIFESTAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: INTRODUÇÃO AOS ESPORTES DE MARCA E PRECISÃO.</p>	<p>INTEGRAÇÃO DAS HABILIDADES E CAPACIDADES;</p> <p>MANIFESTAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: INTRODUÇÃO AOS ESPORTES DE INVASÃO.</p>

PARA O 1º SEMESTRE: JOGOS E BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS/TRADICIONAIS/COOPERATIVAS; JOGOS DE PAPÉIS, DE CONSTRUÇÃO E COM REGRAS SIMPLES.

PARA O 2º SEMESTRE: JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS/COOPERATIVAS; JOGOS DE PAPÉIS, DE CONSTRUÇÃO E COM FOCO NA COMPREENSÃO DAS REGRAS.

